EDUCACIÓN, POLÍTICA Y MOVIMIENTOS SOCIALES

Guadalupe Olivier
(coordinadora)





EDUCACIÓN, POLÍTICA
Y MOVIMIENTOS SOCIALES



www.redmovimientos.mx

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt),
Proyecto Redes Temáticas 271632 del Programa de Apoyos
para Actividades Científicas, Tecnológicas y de Innovación, 2016.

EDUCACIÓN, POLÍTICA Y MOVIMIENTOS SOCIALES

Guadalupe Olivier

(coordinadora)









Olivier Téllez, María Guadalupe / Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales

Educación, política y movimientos sociales / María Guadalupe Olivier Téllez coordinadora.—Ciudad de México: UAM Azcapotzalco, 2016

271 p. il ; 13.5 × 21 cm.

1. Educación – Aspectos políticos 2. Movimientos sociales

I. Olivier Téllez, María Guadalupe, coord.

LC: LC71 E38 Dewey: 379 E38

Ilustración de portada:
#fueraPeña (técnica mixta), Loxá Tamayo Márquez, 2016.

Diseño y Cuidado Editorial:
Colofón S.A. de C.V.
Franz Hals 10,
Col. Alfonso XIII,
Delegación Álvaro Obregón, C.P. 01460
Ciudad de México, 2016.

ISBN UAM: 978-607-28-0973-4

Impreso en México • *Printed in Mexico*

Este libro fue dictaminado en la modalidad de doble ciego por especialistas en la materia y aceptado por el comité editorial de selección de obras de Colofón Ediciones Académicas Sociología, cuenta además con el aval del Consejo Editorial de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM Azcapotzalco y del Comité Académico de la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales. La obra forma parte de los proyectos de investigación de la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales y fue publicada gracias a los recursos otorgados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología a través de su Programa de Apoyo a Redes Temáticas de Investigación.

Índice

SEGUNDA PARTE
CASOS Y EXPERIENCIAS

Presentación

Guadalupe Olivier

Los estudios en política de la educación han avanzado escasamente en la intersección con los movimientos sociales. Y aun cuando desde el campo de las investigaciones sobre la acción colectiva y los movimientos sociales se han retomado objetos del campo educativo, éstos no se vinculan propiamente al campo de la investigación educativa, en tanto el objeto educación se acota a definiciones que poco se mueven en otros espacios disciplinarios. La relevancia de la concurrencia de ambos campos es lo que mueve la elaboración de este texto.

Desde el ámbito político de la educación, frecuentemente se encuentran perspectivas que se concentran en el análisis y evaluación, en el mejor de los casos, de las políticas educativas. Centralmente, se parte de una definición acotada de lo educativo, asociándolo a lo escolar, donde lo que puede observarse es una suerte de contextualización del problema educativo en el marco de luchas y disputas por el poder, pero sin tomar como eje básico propiamente el conflicto y las resistencias como el aspecto nodal desde una perspectiva que impacta en los procesos educativos. Este aspecto es ya plenamente reconocido en el *Estado del conocimiento* sobre política educativa, realizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa en su más reciente exploración en 2013.

Uno de los incentivos que mueve la creación de esta obra surge en el contexto del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa de 2015. Varios de los coautores nos reunimos en aquel momento para discutir acerca de la relevancia y el efecto de los movimientos sociales en la educación y al mismo tiempo de la educación en los movimientos. En tal sentido, reconocemos la emergencia de

nuevos escenarios políticos, sociales y educativos que confrontan no sólo los modelos de educación dominantes, sino los procesos políticos y las estructuras sociales en general, que al mismo tiempo que se hacen presentes en las movilizaciones sociales, se conjugan en torno a espacios, discursos y sujetos que se constituyen en y para lo educativo, a veces de manera circunspecta, a veces de manera radical, pero finalmente perfilados como bastiones de lucha y esferas de resistencia. La concreción de este trabajo se logró con el apoyo inconmensurable de la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales, así como el financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y las gestiones de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, instituciones clave para el impulso de la difusión de nuestras disertaciones, a las cuales les agradecemos profundamente.

Es necesario reconocer el importante trabajo realizado por colegas de diversas instituciones universitarias, quienes confluimos en este proyecto. La riqueza de las diferentes visiones sobre la educación, la política y los movimientos sociales fue posible gracias a historias institucionales tan disímiles pero al mismo tiempo armónicas en sus propósitos legítimos por explorar nuevas formas de comprender a la educación en la sinergia de los movimientos sociales y de éstos en la educación. Por ello va un reconocimiento paralelo a las instituciones que implícitamente están detrás de cada aportación de los capítulos que conforman el libro: a la Universidad Pedagógica Nacional, a la Universidad Nacional Autónoma de México, a la Universidad Autónoma Metropolitana y a la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

El libro consta de nueve capítulos organizados en dos partes. En la primera parte, denominada "De cuando la educación se encuentra con los movimientos sociales", se ubican los primeros cuatro capítulos, con temáticas de corte teórico y análisis longitudinales sobre procesos de amplio aliento. Se inicia en el primer capítulo, "De lo político en la educación a la irrupción en los movimientos sociales", de Guadalupe Olivier, con una discusión que pretende ubicar a toda la obra en una plataforma temática común, a partir de señalar el carácter político de la educación en su acepción más amplia para entender su articulación con los movimientos sociales. El segundo capítulo, "Movimientos conservadores. Filantropía

corporativa en la escuela pública", de Lucía Rivera, expone el contexto de lo que se ha denominado educación neoliberal, mostrando los virajes del escenario educativo, donde el mercado se coloca como el elemento subyacente del movimiento educativo global. Así, destaca el papel de la filantropía corporativa como actor influyente en los cambios radicales del sentido de la educación y la emergencia de movimientos alternos en defensa de la educación pública.

El tercer capítulo, "El movimiento estudiantil. De la ciudadanía civil a la social contra la privatización de la educación", realizado por Sergio Tamayo, destaca desde una perspectiva longitudinal las trayectorias del movimiento estudiantil en México, articulado concretamente a su noción de proyectos de ciudadanía que emergen de la juventud movilizada. Profundiza en los cambios y objetivos políticos de los movimientos estudiantiles frente a los conceptos de ciudadanía civil y ciudadanía social, asociando este entramado con los movimientos recientes contra la privatización de la educación. Por su parte, el cuarto capítulo, "Materia, sustancia y forma de la protesta: flujos moleculares y compuestos molares en #YoSoy132", de Roberto González Villarreal, propone un análisis sobre la transformación de la morfología de la protesta en México, a partir de la genealogía de la revuelta posmoderna. Plantea la configuración de nuevas entidades de acción colectiva, al mostrar características, particularidades, novedad histórica y política de los movimientos recientes, tomando como ejemplo el movimiento #YoSoy132.

En la segunda parte denominada "Casos y experiencias", se encuentran estudios de caso y trabajos analíticos sobre experiencias particulares. Se inicia esta parte con el capítulo, quinto de Massimo Modonesi, "Luchas, experiencias y educación política de la generación postzapatista en México (2011-2015)", donde pretende establecer rasgos que caracterizan las luchas y experiencias postzapatistas a través del análisis de las acciones colectivas de activistas y militantes desde 2011 a la actualidad. Destaca, aunque con fisonomías un tanto indefinidas, rasgos de discontinuidad respecto al pasado, que sin embargo están permeadas por un aprendizaje político y sostiene cómo éste es un fenómeno articulado a lo educativo, el cual se observa claramente en dos aconteci-

mientos: el movimiento magisterial y los conflictos universitarios. Así, el autor afirma que el movimiento social atraviesa por una definición política de una generación de estudiantes, donde sus experiencias y la adquisición de modos de politización forman parte de su proceso educativo.

El trabajo de Saúl Velasco, en el sexto capítulo, "Proyecto educativo y movilización política. El caso del Cesder en la Sierra Norte de Puebla", aborda un caso específico de educación alternativa, cuyos impactos mayúsculos no sólo se circunscriben al ámbito educativo, sino también a lo social y a la economía solidaria de la comunidad local. Este estudio plantea cómo un proyecto educativo alterno trasciende lo educativo, ya que su configuración es resultado de una fuerte movilización social y política, en este caso, en el municipio de Zautla, Puebla. Señala cómo esta experiencia muestra que el movimiento social es un potencializador o provocador de cambios sustanciales en la sociedad "abriendo grieta al sistema", al situar el hecho educativo como una acción definida en la comunidad, revirtiendo los principios de la educación neoliberal.

Eduardo Bautista nos presenta, en el séptimo capítulo, "Jóvenes indígenas y propuestas emergentes para la recomposición de la vida comunitaria", el papel de los jóvenes indígenas de Oaxaca en su surgimiento como actores políticos y sociales, que se constituyen como promotores de propuestas y estrategias políticas, tácticas basadas en la revalorización de la cultura, nuevas propuestas pedagógicas y relaciones rescatadas de las configuraciones propias de los municipios oaxaqueños. Destaca el papel que las experiencias educativas oaxaqueñas imprimen en la propia organización de la sociedad como elementos de resistencia y lucha.

Siguiendo en el contexto oaxaqueño, en el capítulo octavo, "El movimiento de los videoastas comunitarios en México y la construcción de un discurso identitario otro", Aleksandra Jablonska expone el papel de las acciones de comunicadores en Oaxaca, en una suerte de nodo que articula otras formas de resistencia y de educación no escolar. Al partir de un análisis de la dimensión simbólica de los movimientos del videoactivismo, retoma el caso del colectivo Ojo de Agua, cuyo antecedente se ubica desde el movimiento de la appo. En el noveno capítulo, "Expresiones artísticas populares en el movimiento social haitiano (1986-1991)", Alejan-

dro Álvarez plantea estos distintos procesos de educación política en el acontecer de una revuelta social, específicamente a través de expresiones artísticas callejeras. Retoma el caso del movimiento haitiano, con el fin de mostrar que dichas expresiones, como parte de una educación no formal o institucional, contribuyen a afianzar cambios socioculturales democráticos.

De esta manera, el libro *Educación, política y movimientos sociales* intenta dar un paso en la comprensión de *otras* formas de dar lectura al campo educativo desde los movimientos sociales, colocando focos de atención en torno a problemas, perspectivas y preguntas que habían quedado pendientes.

Ciudad de México, agosto de 2016

Primera parte

De cuando la educación se encuentra con los movimientos sociales

CAPÍTULO I

De lo político en la educación a la irrupción en los movimientos sociales

Guadalupe Olivier

Introducción

Establecer la relación entre educación y movimientos sociales/movimientos sociales y educación, implica un primer paso en la discusión sobre el carácter particularmente político de lo educativo. Torres (2013) señala que penetrar en las teorías del Estado, indagar sobre la naturaleza del Estado y la naturaleza de la política pública, es esencial para entender el carácter político de la educación. Tomando esta consideración, me ciño a señalar que las pretensiones de este capítulo son, en todo caso, ubicar en el mapa de la relación educación y movimientos sociales el eje de articulación basado en el carácter político de la educación.

El presente trabajo inicia precisamente con esta discusión. Desde luego, comprender la idea del Estado es fundamental para develar las prácticas educativas y los procesos de resistencia bajo la compleja multidireccionalidad que implica hacer conexiones con los movimientos sociales y con acciones colectivas latentes en nuestro convulsionado contexto. Es así como pretendo en un primer momento ubicar la pregunta clave: ¿Por qué la educación se constituye como una entidad política? Lo cual se define al menos en dos dimensiones: por un lado, en el rastreo de los orígenes mismos de la concepción de lo educativo a través de algunas huellas históricas y, por otro, en la forma en cómo se reconoce e interpreta en el desarrollo de la investigación educativa.

De esta manera, en la segunda parte planteo propiamente la articulación de la educación con los movimientos como un paso

necesario. Aquí habría que distinguir tres vertientes: una, cómo dentro del espacio educativo, entiéndase propiamente el espacio escolar-institucional, se gestan prácticas de resistencia, que derivan (o no) en actos transgresivos, o bien movilizaciones de largo alcance cuyo contenido pudo haberse detonado por demandas propiamente educativas; dos, otros casos donde aun cuando las demandas no son propias del sector se originan en la institución escolar, como un espacio aglutinante, también como generador de resistencias, luego como detonador de movilizaciones.

Una tercera vertiente es cuando los movimientos sociales (independientemente de su origen o naturaleza), a través de su trayectoria, particularidades, contexto y morfología, terminan desarrollando propuestas educativas liberadoras o de resistencia. En tal sentido, el capítulo cierra con la ejemplificación de algunas experiencias del contexto mexicano que muestran la puesta en marcha de proyectos educativos alternos en cuyo fondo se plantea una articulación compleja y diversa con los movimientos sociales frente a una aspiración por la emancipación. Proyectos que a final de cuentas reúnen de manera resignificada los planteamientos de una educación popular liberadora.

La educación y el terreno político

La educación como entidad política es intrínseca a su existencia misma. Lo es aún más si consideramos que el hecho educativo como práctica y acción precede al pensamiento pedagógico y a la escolarización como sistema (Gadotti, 2015). Ya desde las discusiones de Platón, en *La República,* se plantea desde su perspectiva idealista, el papel de la educación para la construcción de la sociedad perfecta. Un papel social y también político. Coincido, en este sentido, con la postura de Henry Giroux (1999), quien, basado en la idea de Dewey sobre la escuela pública, sostiene que ésta es una importante esfera democrática donde se gestan y desarrollan prácticas políticas y, asimismo, se constituyen configuraciones políticas tanto espaciales como simbólicas.

Invariablemente, los fundamentos de la educación occidental han tenido una utilidad política y la transición de los diferentes

modelos educativos se ha desarrollado todo el tiempo en torno del conflicto. La disputa por detentar la hegemonía del discurso pedagógico que orienta las prácticas educativas ha estado inmersa en negociaciones y apremios enraizados en la idealización de proyectos de sociedad, donde el espacio educativo se constituye como la entidad ideal para cumplir esta finalidad.

Sin embargo, no significa que su función política, y mucho menos como un espacio de interacción y detonador político, se reconociera (al menos explícitamente) tanto por los regímenes impulsores de los sistemas educativos en el mundo desde su origen en el siglo XIX, como por los estudiosos de este inmenso campo llamado educación. ¿Cuándo se reconoce la naturaleza política de la educación, es decir, cuándo se ubica como parte del ejercicio del poder y de la práctica política, entonces también reconocida como problema político, y en dado caso como dispositivo de resistencias?

Existen diversas perspectivas para dar lectura al papel de la escuela; señalaré tres que dominan el campo: *1)* la funcionalista, *2)* la neomarxista y genealógica y *3)* la neoweberiana (Fernández Enguita, 1997). Más allá de sus diferencias teóricas, en los tres tipos de interpretaciones pueden ubicarse los atributos políticos de la educación. En una perspectiva funcionalista, la constitución de una escuela meritocrática con un papel vital en la distribución de funciones vinculadas al campo laboral, en términos de cubrir las necesidades de cualificación, implica a la larga la aspiración de una sociedad con estabilidad política a partir de la conformación de una sociedad homogénea cuyos códigos y patrones de comportamiento son proporcionados en el ámbito escolar. Éstas son formas sociales que se normalizan y encapsulan con funciones que se adaptan a las demandas de la producción económica, pero también a la transmisión de pautas sociales aparentemente controlables, en donde se hace patente el ejercicio del control de los contenidos educativos diferenciados y jerarquizados con el fin de organizar su incorporación a espacios ocupacionales y funciones sociales bien definidos.

La perspectiva neomarxista se enfoca en el papel del espacio escolar en la profundización de la división de clases y sus antagonismos. Coincide con la perspectiva funcionalista en que la escuela no sólo establece habilidades técnicas sino también sociales, contribuyendo a una cultura clasista que está ligada a condicionantes del

ritmo de trabajo estandarizado, las cuales tienden a reproducir permanentemente las desigualdades. En este mismo tenor, la perspectiva genealógica profundiza en el tema del poder, donde la escuela promueve en los sujetos una adaptación acrítica como forma de control e implica al mismo tiempo la sumisión en la aceptación de jerarquías. Las formas que se adoptan en el desarrollo de la escolarización implican establecer el encierro (a modo de conformación de centros escolares) como una forma generalizada de control político. Así, tanto en los enfoques neomarxistas como en los genealógicos, la escuela es un instrumento de control social y dominación política, en tanto que simultáneamente forma parte del ejercicio de poder y la práctica política. Rochetti (2010) sostiene que la escuela moderna fue el correlato de los ideales del poder de conocimiento y poder disciplinario, que al mismo tiempo muestran la tensión entre el poder político y la sociedad civil:

> … la cuestión política de la educación radica en esa tensión que se produce entre conservar y cambiar, entre lo viejo y lo nuevo, entre lo que una sociedad considera como valioso mantener y transmitir y el espacio o el lugar para que lo nuevo se constituya como tal […] apuntar la mirada a rescatar o encontrar los ámbitos o las grietas por donde posibilitar la presencia de lo otro como novedoso, posiciona la cuestión política de la educación en la dupla conservar-cambiar y en las condiciones de posibilidad de que esto ocurra [Rochetti, 2010: 118].

El enfoque neoweberiano, de igual forma, concibe a los sistemas educativos como resultado de luchas sociales y políticas. La disputa se centra en el control de las instituciones por su propia naturaleza política, que entre otras cosas significa el dominio de las mejores ocupaciones laborales a partir de garantizar el control de las escuelas y sus contenidos formales. De manera que en esta perspectiva la entidad escolar es permanentemente una realidad conflictual. Es importante destacar que en los distintos tipos de análisis sobre la educación escolar, ésta es parte central del Estado, como esfera política y como institución pública. De tal forma que se encuentra atada a dos fuerzas: la democrática y la autoritaria, que se encuentran en permanente tensión (Fernández Enguita, 1998).

Es por ello, de acuerdo con Rochetti (2010), que el carácter político de la educación no se restringe a la toma de decisiones de las políticas específicas en un momento dado, sino a un régimen de veridicción[1] en un tiempo histórico que devela el ejercicio y circulación del poder a través de ciertos hechos, intereses, problemas y desafíos dentro de los sistemas educativos. En general son las tensiones que entran en juego entre el conservadurismo y la emergencia de nuevos acontecimientos que definen las prácticas de lo que se constituye como la verdad. Así entendido, la política es una práctica de la verdad (en todo caso preestablecida). La educación, encarnada en la figura concretizada de la escuela, se convierte en una práctica política, pues forma parte de los dispositivos de veridicción. Analizar sus procesos, reglamentaciones, etc., permite entender un conjunto más complejo de las relaciones, discursos y subjetivaciones del poder, pues la escuela reproduce y conserva, si bien al mismo tiempo que reinterpreta y ajusta por medio de sus prácticas y reglas, reforzamientos legítimos del régimen de veridicción (Foucault, 2007).

En este sentido, el proyecto de educación de una sociedad determinada se asienta en una *razón de Estado*, cuya presencia puede ser fuerte o débil dependiendo de su relación sustancial con el régimen político. Un ejemplo es cómo el poder disciplinario y las formas de distribución del conocimiento, en tanto control de los saberes, se constituyen de una manera fuerte en los modelos de educación presentes en el siglo XIX y quizá la primera mitad del XX. Se asocia a la conformación de estructuras que fortalezcan los estados-nación, por lo tanto, hay un endurecimiento de los controles del Estado en los sistemas educativos. No por nada el surgimiento de la educación pública se produce a finales del siglo XVIII y se consolida en XIX.

Los mecanismos de control posteriores se fueron redefiniendo a partir de una nueva concepción del Estado. La emergencia de nuevos modelos de producción y distribución de riqueza a lo largo de los siglos XX y XXI establecen formas distintas de estos controles

[1] Los regímenes de veridicción son las condiciones de posibilidad que plantean la circulación del poder y de su ejercicio como aspectos que le son inherentes al propio régimen. Marcan las reglas del juego que evidencian estrategias de circulación de poder. Lo que implica una política de distribución, jerarquización y configuración de la verdad (Foucault, 2007).

frente a una relación débil, o por lo menos reguladora y menos intervencionista del Estado. Sin embargo, son nuevas formas del régimen de veridicción las que entran en juego. Por lo tanto, no desaparecen los mecanismos de poder, solamente son las estrategias las que se reconvierten, y esto se refleja en los espacios mínimos de las relaciones de poder y ejercicio de control en la escuela, hasta sus implicaciones mayúsculas que inciden en el ámbito social.

La forma en que emerge dentro de la formalización de los campos disciplinarios y de investigación el estudio de la educación como campo político, es relativamente reciente. Un punto de partida importante es el surgimiento de la llamada *nueva sociología de la educación* en Inglaterra y Estados Unidos a principios de la década de 1970, identificada como una corriente crítica a la teoría y práctica educativa tradicionales. Aunque también es necesario decir que ya se encuentran trabajos, como el de Ponce (2000), desde la década de 1930, cuya perspectiva pone énfasis en el carácter político de la educación en su ya clásico texto de 1937 *Educación y lucha de clases.*

La nueva sociología de la educación, también llamada *sociología crítica de la educación* se convirtió a la larga en impulsora de una educación emancipadora. No sólo conformó una corriente que en sus análisis destacaba el carácter político de la educación, sino que en ella se ubicaron posicionamientos comprometidos con la transformación de la sociedad. Esto constituye un punto de inflexión importante en especial en el campo pedagógico. La visión sobre los estudios educativos, sumamente vinculados a las tareas del Estado y sus gobiernos a través de los ministerios de educación, tendía a tratar el tema despolitizándolo, empezando por tratar de erradicar términos y lenguajes educativos que se pudiesen asociar al campo de lo político y la política, con el fin de generar conocimientos aparentemente neutros. Con esta postura se niega de entrada la posibilidad de ubicar relaciones entre conocimiento, poder y dominación. Puede decirse que hasta la década de 1970, había predominado un modelo de educación funcionalista que asumió investigaciones de similar corte (Bonal, 1998).

El propio desarrollo de estudios educativos con análisis político desde una postura crítica es el claro ejemplo de cómo el contexto de movimientos de izquierda y luchas por un cambio social se

cristalizaron en el campo no sólo de manera teórica, sino también como detonadores de proyectos educativos con una visión opuesta a la dominante. Quiero decir que el propio campo estuvo influenciado por el contexto de convulsiones sociales. Sin embargo, la incorporación de la idea de conflicto al tema educativo no fue en ningún sentido homogénea.

No solamente se encontraban las perspectivas macroestructuralistas o totalizadoras, sino también surgieron de manera muy importante aquellas que articularon el nivel macro con la esfera de la cotidianidad escolar, dándose un impulso teórico-metodológico renovado que implicó centralmente la interdisciplina (Tenti Fanfani, 2007). El objetivo fue mirar y comprender la caja negra de la escuela y con ello implicó mirar otras relaciones, espacios de interés y de conflicto no estudiadas abiertamente hasta entonces. Aquí encontramos al menos dos tipos de estudios que marcan, al mismo tiempo, un conflicto intelectual. Por una parte los analistas simbólicos al servicio de la creación de políticas públicas y por otro los estudiosos y convencidos de la transformación social a través de la educación. Por dar algún nombre, podría decirse que era la disputa entre los oficialistas y los militantes.

Es necesario destacar este punto, pues la articulación del estudio de la educación a partir de los conflictos sociales y las movilizaciones lleva al cuestionamiento de hasta qué punto se generaron estudios académicos, o si más bien lo que se construía eran proyectos de militancia, y en el mejor de los casos, una imbricación de ambas situaciones (Díaz y Díaz, 2012). Desde luego éste fue uno de los principales argumentos que descalificaban la perspectiva política en la educación señalándola como ideológica. La fuerza del enfoque tecnocrático y utilitarista de la educación que arrasó en las décadas posteriores, retomó el argumento de la ideologización para señalarla como poco académica y rigurosa, toda vez que no se presentaban como trabajos *neutros* que describieran llanamente el hecho educativo.

Lo que es importante destacar es que aun cuando la sustancia política en la esfera educativa siempre ha sido clara, hay que insistir en que hasta la década de 1970 es cuando se puede hablar de la conformación de una corriente política para el estudio de la educación. En primer lugar porque conceptualmente la escuela dejó de

ser el lugar privilegiado de lo educativo. Se reconocieron espacios diversos, multiplicados e inusitados para comprender las relaciones educativas y por lo tanto los espacios de articulación con lo político fueron en ascenso. Es indudable el avance de estos enfoques que rompieron con el lugar estático de la escuela, pese a las duras críticas.

En el texto de Paulo Freire *The Politics of Education. Culture, Power and Liberation* (*La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*), Henry Giroux, quien hiciera el prólogo a la citada obra, señalaba que Freire había logrado combinar el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad de la emancipación. Es verdad que a lo largo de la experiencia del trabajo con los pueblos marginados de Brasil, principalmente rurales, Freire construye a lo largo de esa práctica con comunidades en resistencia una teoría educativa que articula perspectivas de las teorías radicales marxistas con la acción y las luchas sociales.

En el corazón de su teoría, en mi opinión, se encuentra justamente la praxis. Es decir, su propio desarrollo teórico se fundamentó en las vivencias con las comunidades en resistencia, al tiempo que al reconocerlo como un factor medular la posiciona como el motor tanto de los aprendizajes como de la liberación misma. Este sentido, permite distinguir al contexto histórico-social como el factor nodal para la construcción de alternativas pedagógico-liberadoras. Implica, desde su perspectiva, reconocer las particularidades de las diferentes formas de dominación en contextos determinados, oponiéndose a considerar linealmente las relaciones de dominación de clase. Y al mismo tiempo, se articula en su enfoque tanto la dimensión política en tanto dimensión pedagógica como la dimensión epistémica que se observa a lo largo de sus obras (Díaz y Díaz, 2012).

En este sentido, para Freire, así como la opresión adopta formas múltiples, también las resistencias. De maneras diferentes y particulares, pese a que son consecuencia de formas generalizadas de dominación y poder enraizadas en el sistema capitalista. Esto es así porque "las relaciones de poder son asimétricas y se reflejan en cómo se configuran los procesos de lucha en la cotidianidad de las personas y comunidades" (Giroux, 1990: 14). En concreto, me parece que la relevancia de esta interpretación de la teoría freiriana

es que las esperanzas o, también, las utopías de personas y colectivos tienen posibilidad de materializarse a través de actos comunes, quizá cotidianos, pero de una alta significación dentro de las convicciones sobre la transformación de su realidad.

Es por ello que la educación trasciende la idea de escolarización. Para Freire, la educación es una lucha por el sentido y relaciones de poder. En todo caso es el espacio donde el poder y la política se expresan, cobran sentido al articularse, al mismo tiempo que se confrontan frente a una lucha por imponer una forma de vida.

Claramente vemos estas oposiciones en arenas de conflicto planteadas en la actual reforma educativa. Pueden observarse espacios de lucha particularizados por el quehacer y las tradiciones de los distintos contextos educativos de quienes han adoptado históricamente formas de hacer política y resistirse frente a las disposiciones gubernamentales. Pero también vemos la construcción del sentido de liberación emanado de la articulación de las luchas sociales y el rescate de la cosmovisión de los pueblos originarios (por cierto el sustento de la educación popular), que se refleja claramente en los proyectos educativos alternativos. Una postura clave en Freire es sostener la necesidad de que lo político se convierta en pedagógico a partir de un proyecto de largo aliento que se fundamente en la reflexión y acción críticas.

Esta perspectiva se sostiene en dos pilares, la que denomina *filosofía de la esperanza* y de la *teología de la liberación* (Freire, 1985). Su concepción filosófica la concibe como una humanidad liberada, es decir, como principio de vida que genera poder: poder para luchar. En todo caso, es una combinación entre esperanza, reflexión crítica y lucha colectiva. Sin embargo, el poder para Freire adopta dos formas de manera dialéctica; como fuerza negativa (que emana del opresor) y como fuerza positiva (que proviene de las formas de comportamiento de quienes se resisten y luchan por un mundo mejor).

El poder como forma de dominación, como fuerza negativa, no es simple. Desde la visión freiriana, no sólo es impuesto por el Estado explícitamente y de manera violenta; el poder en todo caso tiene una compleja red de artilugios en donde echa mano de la ideología y la tecnología que produce formas de conocimiento que generan relaciones sociales y formas culturales concretas para des-

movilizar, o como lo señala Giroux: "para silenciar activamente a las personas" (Giroux, 1990: 21). El problema central de ello es la manera en que los oprimidos, en términos de Freire, internalizan su propia opresión al grado de que llega a sedimentarse y es muy difícil de reconocerse. El punto es cómo el educador comprende el significado de la liberación, a partir de las formas que adopta la dominación y cómo romper las ataduras. Por ello una categoría central es lo que denomina intelectual disidente, o bien, educador radical.

Como puede comprenderse, la adopción de una posición política frente a la educación no tuvo recato. Dentro del análisis freiriano, Giroux señala que "toda práctica pedagógica viable, debía vincular las formas radicales de conocimiento con las correspondientes prácticas sociales radicales" (Giroux, 1990: 18). Y aquí encontramos una diferencia importante entre la postura de Freire y la corriente reproduccionista de la nueva sociología de la educación, él encuentra posibilidades de no reproducción cultural, material y simbólica dentro de los espacios educativos, más bien considera que existen posibilidades amplias de que los sujetos incorporen experiencias y trayectorias sociohistóricas propias, también consideradas como resonancias biográficas (Olivier y Tamayo, en prensa). Esto es, formas de producción cultural-pedagógica-social que implican una praxis radical en sí misma.

Al respecto es necesario decir que su definición de cultura permite comprender la articulación posible entre lo político y la praxis, pues la define como la forma en la que se representan las experiencias vividas, de los objetos materiales y de prácticas llevadas a cabo en un contexto de relaciones desiguales, al mismo tiempo que dialécticas, que los grupos sociales van construyendo en un momento histórico particular (Freire, 1985). Así, la perspectiva histórica es un aspecto nodal pues la utiliza para descubrir las relaciones sociales existentes en contextos históricos que sustentan su sentido, toda vez que oculta pero también esclarece su función política.

Educación y movimientos sociales: el paso necesario

Aludo a lo que McLaren (1995) define sobre las distinciones de la resistencia organizada y la informal dentro del ámbito educativo. Puede entenderse la resistencia organizada desde dos perspectivas: una donde hay canales ya establecidos, como las uniones o comités de estudiantes que son legitimados por las propias autoridades educativas y que son creados para proteger las negociaciones de las élites estudiantiles frente a los órganos de la autoridad escolar; otra perspectiva de la resistencia organizada es la que se desprende de organizaciones previamente estructuradas no necesariamente formalizadas o legítimas, como las que provienen de organizaciones civiles o políticas externas a instituciones escolares que penetran en una acción política focalizada; por ejemplo, pueden ser las que impulsan acciones de protesta relacionadas con el Movimiento de Aspirantes Excluidos a la Educación Superior.

La resistencia espontánea puede tener una organización más simple que parte de una decisión colectivizada. McLaren (1995) distingue frecuentemente este tipo de resistencia como aquella que toma las calles, la que adopta estrategias distintas a la de las organizaciones estudiantiles institucionalizadas, se entiende así como una resistencia que rompe las reglas. Es por lo tanto una forma de resistencia que se reconoce a veces como torpe e inconsistente, y que a todas luces se confronta con los canales establecidos. Es por lo tanto una resistencia doblemente retadora, más aún si se plantean ritos transgresivos radicales. En esta forma de expresión de la protesta, la postura política de los jóvenes y estudiantes plantea sus diferencias en la forma en que están estructuradas las instituciones de donde provienen. El movimiento #YoSoy132 y Ayotzinapa son ejemplos de ello.

Sin embargo, hay elementos estructurantes en la colectividad que refleja una cultura política que se expresa de manera muy particular en la protesta y en el sentido de las consignas. Las instituciones educativas, en este caso, cuentan con una amplia y compleja estructura simbólica que deriva en una saturación ritual o performativa propia (McLaren, 1995: 223), que se manifiesta en las formas de organización, expresiones políticas y ritualizaciones en las calles. Forman por lo tanto un campo *sui generis* de identidad co-

lectiva que al mismo tiempo es escenario de cultura política diversa y que, por otro lado, es interpelada por causas sociales y políticas comunes.

En este sentido, el estudio de la perspectiva cultural a través de los repertorios de movilización o performances (Tilly, 2008) no sólo plantea expresiones creativas en las protestas, sino aspectos que pueden estudiarse como actos simbólicos que se articulan en un espacio efímero. Es una articulación entre diversas dimensiones de lo cultural donde predomina el campo de lo político. Así, la protesta, como acto performativo, expresa cabalmente la cultura política de los movimientos sociales (López Gallegos y Tamayo, 2013) a la vez que las formas de expresión política inusitadas de los jóvenes contemporáneos (González Villarreal, 2013 y 2015).

Las formas emergentes de expresión política dan cuenta de un ritmo distinto en el que se mueve nuestro tiempo, y que difícilmente puede entenderse con viejas concepciones interpretativas sobre los movimientos sociales. El espacio digital es un elemento básico, por lo tanto el dinamismo del movimiento ha adquirido otras dimensiones. Sin embrago, pese a la diferenciación de las apropiaciones rituales de la cultura política en boga, las expresiones de la multitud, la diáspora cultural, ideológica y de condición identitaria de clase social adquieren inusitadamente comunes denominadores. Así, las protestas se convierten en agentes aglutinadores creándose identidades emergentes: "Todos somos Ayotzinapa", "Yo también soy 132", "Todos somos Politécnico", entre otras consignas. Éstos son elementos condensadores que se expresan en frases y discursos, en palabras, símbolos y acciones, tienen la función, pues, de fusionar a la multitud, aunque sea por breves instantes, de construir identidad colectiva. El problema nodal es justamente la duración del encuentro, la permanencia, el proyecto y la resolución del conflicto.

Y en este mismo sentido hay que considerar que los jóvenes, estudiantes, maestros, académicos, trabajadores de la educación, padres de familia, no pueden deslindarse del peso de sus instituciones, en este caso la escuela como eje constitutivo de identidades se convierte en su espacio vital. Como salvador y como verdugo, como agente de cambio pero también como agente desmovilizador. La institución escolar, al mismo tiempo que lanza conciencias a las

calles, también es objeto de demandas. Es el espacio de permanente dualidad, como agente transformador, fuente de democratización de la sociedad y como agente de integración-estabilidad.

De manera que, como se señaló en la primera parte de este capítulo, el espacio escolar, al ser un campo político en tanto se desarrollan luchas simbólicas de sus agentes y grupos, se encuentra en una constante lucha por imponer visiones plurales del mundo. Ya sea de manera pasiva, como una forma de resistencia aletargada, o en acciones más radicales. Los grupos subalternos dentro del ámbito educativo, no las élites, sino aquellos grupos de resistencia informal (las mayorías), se enfrentan con los productores legítimos del campo de producción simbólica (Bourdieu y Löic, 1992). Y es así como el ámbito educativo, más allá de los límites físicos de las escuelas, ha sido permanentemente el centro de disputa política, así como lo he subrayado: tanto de manera directa como indirecta, en relación con la construcción de sus propios campos de producción cultural que se enfrentan a la cultura dominante, cargada de contenido político, que se opone al control de la autoridad.

Un control que implica la organización y definición de saberes, de contenidos escolares, pero también de pautas, valores y cargas subjetivas con las cuales establecen interactuaciones sociales. Y que al mismo tiempo, aun frente a los mecanismos de control, es posible la constitución de identidades y acciones colectivas que se manifiestan en las calles y las plazas. El espacio educativo, en su definición abierta, al mismo tiempo es un espacio de contención, con mecanismos de mediación, que ha sofisticado controles de manera simbólica a través de sus propios gestores de producción ideológica y política. En este marco de reflexión, es necesario ubicar algunas orientaciones que expliquen las nuevas dinámicas de los movimientos en relación con la educación como una esfera relevante de la acción política. Es decir, girar la mirada y visualizar al movimiento social como factor de enseñanza-aprendizaje.

Desde la perspectiva de Díaz y Díaz (2012), el punto es preguntarse si los movimientos sociales pueden ser espacios educativos que constituyan sujetos pedagógicos. Éste es el punto clave en la educación popular. El proceso educativo de los grupos en resistencia, entiéndase aquí en el ejercicio de una pedagogía para las clases populares, no tiene respuestas lineales, sino que son diversas

y contradictorias. Las formas de resistencia cuentan con sus propios asideros culturales que se expresan al mismo tiempo en las formas en que se resignifican los sujetos en los espacios educativos alternos, producto de contextos de lucha social. Para Freire, si no se comprenden a cabalidad las formas heterogéneas, diversas, al mismo tiempo que emergentes, subalternas y muchas veces conservadoras de los grupos en resistencia, difícilmente se puede lograr un programa de acción político-pedagógica. Siguiendo a Díaz y Díaz (2012), concuerdo en que muchas de las acciones colectivas que han emergido recientemente en América Latina, han incluido la educación popular como forma de trabajo. Ya lo veremos más adelante en algunos casos significativos en México. No obstante, la interrogante sigue en el aire: ¿Qué tipo de sujeto pedagógico se constituye a partir de los movimientos sociales? ¿Es posible la aspiración de llegar a un proceso de concientización liberadora como meta de la imbricación entre educación y movimiento?

> En América Latina las prácticas otorgan legitimidad de la comunicación popular. Autores como Mario Kaplún de Uruguay, Luis Ramiro Beltrán de Bolivia o Daniel Prieto Castillo de Argentina, se apoyaron en Paulo Freire para construir nuevas conceptualizaciones a partir de la sistematización de sus prácticas de educación popular con enfoque comunicacional, produciendo materiales didácticos, cuyo uso pedagógico contribuyó a la sociedad latinoamericana de los ochenta en sus procesos de resistencia y transición democrática [Díaz y Díaz, 2012: 7].

En este sentido, es necesario reconocer la permanente relación entre la educación y los movimientos sociales. Una de las preocupaciones de las diversas luchas ha sido el acceso a la escuela. En múltiples sentidos, que van desde el ejercicio de un legítimo derecho, hasta la conformación de nuevas educaciones. Las propuestas de educación escolar desde los movimientos tienen sentido en el contexto de resistencia, pues prefiguran y concentran en ella las aspiraciones de una nueva sociedad reflejada en el proyecto educativo alterno. Así, para Padierna (2010), el movimiento es capaz de propiciar actos educativos, más allá de acciones escolares, lo que a la larga implica un sujeto social renovado constituido en la prác-

tica política. La confrontación en tanto proceso de ruptura de las estructuras dominantes es el primer paso para redefinir el sentido del sujeto como motor de cambio; la apuesta en dado caso es, a partir de los significados de la acción colectiva, la transformación de la identidad individual en una identidad colectiva y solidaria.

Es por ello que desde la perspectiva de Gramsci (2007), no existe práctica política que no sea pedagógica y al mismo tiempo reconoce la diversidad de espacios sociales donde ocurre el proceso formativo más allá de los lugares tradicionales. En tal sentido, la relación maestro-alumno no es estática, al contrario, se encuentra en una lógica dialéctica donde hay un aprendizaje-enseñanza constante y mutuo. Si tomamos como válida esta perspectiva, la misma configuración de los movimientos y sus estrategias de resistencia luego de acción, a pesar de no considerar una presencia intencionada y diferenciada del papel del educador y educando, puede propiciar un acto educativo. El sentido de lo educativo, en su acepción más ontológica, reside en su conformación y práctica discursiva por lo que este sentido no se encuentra forzosamente en la escuela. La educación se constituye en una constelación discursiva más amplia (Padierna, 2010).

De la escuela reproductora a la escuela de la resistencia

El sistema de enseñanza como producto del Estado se ha constituido como un agente de reproducción sociocultural. Es precisamente en este marco de proyecto homogeneizador de la enseñanza, caracterizado por mostrarse como una entidad neutra, que permanentemente se ha desconocido su carácter político, principalmente como agente de transformación. De entrada, se niega que la escuela sea el producto de una sociedad concreta que pretende, desde las élites del poder, la perpetuación de las estructuras sociopolíticas (Gutiérrez, 2013).

Los modelos de educación son, en todo caso, modelos que se imponen por múltiples mecanismos legitimadores encarnados en un programa institucional complejo. Las directrices de socialización de los modelos educativos se definen a través de un programa institucional que domina políticamente las estructuras sociales,

donde lo que importa más que los conocimientos son los principios homólogos que definen los patrones de comportamiento, las visiones del mundo, las expectativas, en fin, las configuraciones subjetivas y objetivas del sujeto necesario para consolidar el sistema de orden social vigente (Dubet, 2006).

Precisamente en este contexto la lucha por el control de los procesos educativos se erige como un factor de resistencia social, donde grupos considerados como minoritarios construyen proyectos educativos a partir de nuevas configuraciones identitarias (Padierna, 2010). Un proyecto pedagógico alternativo implica una transformación radical de los sistemas de enseñanza, por lo tanto se fundamenta en una cultura alternativa. Ello significa que la aspiración transformadora no se restringe a la construcción de una escuela nueva, sino que tiende a radicalizarse en función de una perspectiva a más largo plazo que lleve a la transformación social (Gutiérrez, 2013).

En este capítulo retomo sólo algunos ejemplos de educación alternativa en México presentados en otra investigación (Olivier y Tamayo, en prensa). Los que aquí muestro tienen como propósito ilustrar la articulación entre educación y movimiento/movimiento y educación, cuyo planteamiento se ha desarrollado a lo largo del presente trabajo. Reconozco que el proceso que persigue desarrollar propuestas educativas alternas no es nuevo, y se basan en la aspiración por construir un mundo mejor. Es importante distinguir de los distintos proyectos de educación alternativa que a veces emergen de los propios movimientos sociales y en otras circunstancias las acciones colectivas organizadas en torno a los proyectos educativos tienden a articularse a movimientos.

Un primer ejemplo es el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), el cual en realidad se sustenta en la insurgencia sociopolítica, cultural y pedagógica que el estado de Oaxaca ha encarnado durante siglos de resistencia. El aspecto central del plan es resignificar las raíces culturales de los pueblos. A partir del movimiento popular magisterial se promovió una educación distinta como modo de resistencia. Se introduce la discusión de un modelo educativo distinto al nacional, dentro del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, conducido por la sección XXII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.

La idea de comunalidad es uno de los ejes rectores de la propuesta educativa para la educación primaria. Maldonado (2003) afirma que el PTEO surge como una ideología antiesencialista, pero al contrario, es una ideología de identidad. Romper con el patrón educativo establecido de la educación nacional fue romper con una lógica en la que se le da lectura al mundo occidental, a la visión dominante de la historia y la cultura. Se opone así a la legitimación de las estructuras sociales que se fortalecen en el discurso escolar, al espacio donde los saberes y actuaciones se hacen legítimas y verdaderas. Y un tema fundamental para ello es reivindicar la identidad desde sus procesos históricos (Quijano, 2014).

Mignolo (1991 y 2008) postula desaprender el conocimiento hegemónico impuesto colonizador y reaprender a partir de la valoración de aprendizajes que no son necesariamente nuevos sino que se encuentran en la propia sustancia de la vida comunitaria. De ahí que la planeación curricular del PTEO no provenga de un grupo de expertos provistos por el Estado, sino que se construye participativamente, tomando en cuenta los enclaves culturales, la interacción con la naturaleza y las características del territorio, de ahí que la enseñanza se centra en la cultura, desde la perspectiva decolonial.

El programa se basa en retomar la vida colectiva, que significa la unidad para la resistencia frente a procesos de devastación cultural, lingüística y epistémica (Sánchez Gutiérrez, 2016). Por lo tanto se resiste a concebir una sola forma de ver el mundo. Aquí la comunalidad se constituye como una noción básica, la cual se define como formas en las que viven los pueblos originarios y que a partir de ello se gesta el motor de la acción colectiva.

El resultado de la lucha de los docentes y de las comunidades oaxaqueñas produjo dos documentos fundamentales: *1)* el Documento Base para la Educación de los Pueblos Originarios y *2)* el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca, que se conjuntaron con la implementación de los Talleres de Educación Alternativa. De todos éstos se desprende el objetivo del PTEO, que es crear un currículum autónomo de las escuelas basado en intereses y particularidades de las comunidades: "Transformar la realidad de la práctica educativa" (PTEO, 2013), pero esta transformación implica una transformación social, que significa confrontarse al currículum nacional, a las reformas, a la manera de cómo se gestio-

na e interpreta el mundo desde la perspectiva capitalista neoliberal. Es evidente que estos principios se confrontan constantemente con el poder, pues se sustentan en una visión antisistémica.

Al docente, por lo tanto, le interesa, más que el contenido educativo en sí mismo, la realidad que se vive en las comunidades y los sentimientos profundos de los sujetos para re-aprender un principio de vida colectiva que "signifique unidad para resistir a los procesos de deconstrucción cultural, lingüística y epistémica […] bajo la reivindicación del poder de la identidad" (Sánchez Gutiérrez, 2016: 164). La identidad ancestral como su herramienta y fuerza para resistir, luchar.

Por otro lado, se encuentra el caso de las *escuelas integrales* en el estado de Michoacán, un proyecto educativo para la educación primaria de la sección XVIII que surge del proyecto político sindical, desde 1995. Este programa político plantea, como una de sus tareas centrales, construir un proyecto alternativo de educación, asumiéndose como defensor de la educación pública. El proyecto se denomina Escuelas Integrales de Educación Básica. Aunque tiene múltiples referentes, se inspira en el texto de Freire "La pedagogía de la indignación", que es una nueva forma de organización escolar basada en la colectividad.

El proósito de crear un proyecto educativo diferente al oficial en el estado de Michoacán surgió en la década de los noventa y fue producto de la lucha de la sección XVIII, lo cual dio como resultado la firma de un acuerdo en 1998. Sin embargo, éste no se puso en marcha sino hasta el año 2003. Cinco años de presiones y movilizaciones se sucedieron hasta que finalmente se instalaron ocho escuelas experimentales en distintas regiones del estado.

Es importante destacar que de la misma manera que el PTEO de Oaxaca, el modelo de Escuelas Integrales se centra en la relación teoría-práctica. En realidad el eje del proceso educativo se basa en una concepción de la formación del sujeto en la totalidad, es decir, de manera integral y fundamentada en el trabajo como aspecto nodal. El trabajo es entendido como el factor que vincula al sujeto con la comunidad. Y la idea de la integración con la comunidad es también aquí un factor relevante.

Esta propuesta educativa centralmente se constituye también como una crítica al capitalismo. Implica con ello, desde luego, una

crítica al modelo de escuela vigente como espacio que legitima la visión del Estado, al margen de las necesidades concretas de la sociedad. En este sentido la escuela integral se erige como el detonador de la emancipación. La propuesta de Escuelas Integrales reconoce explícitamente al espacio escolar como una institución política. Su documento de fundamentación se basa en la perspectiva de Henry Giroux, particularmente su teoría de la resistencia en educación (1999).

La definición importante es la de "Escuela Nueva", ésta se asume como democrática, donde se presenta una participación conjunta de la comunidad académica pero también de la sociedad. La meta es construir una cultura democrática basada en una escuela construida desde el pueblo:

> En la escuela que nos proponemos se propiciará una nueva racionalidad de la vida que recupere la alegría y la esperanza en que las nuevas formas de gestión potencien el ejercicio del autogobierno popular, una racionalidad que nos emancipe de la ideología capitalista. La pretensión es dignificar al hombre como ser racional, transformador, creativo y solidario [Proyecto General de las Escuelas Experimentales Integrales, Escuelas Integrales de Educación Básica, s/p].

En el programa de las Escuelas Integrales existe un proyecto de utopía que se materializa en una nueva escuela transformadora y liberadora (Olivier y Tamayo, en prensa). Aunque en un segundo plano, no con el mismo énfasis que en el PTEO, se ubica el fortalecimiento de la identidad a partir de la recuperación de las raíces culturales. Pero también se asienta en la recuperación de los pilares de la educación pública mexicana vertidos en el artículo 3º constitucional: por una educación gratuita, laica, contra la servidumbre, fanatismos y dogmas religiosos, basada en la ciencia. Es interesante observar cómo el sustento del proyecto reivindica los principios liberales de la perspectiva educativa del siglo XIX, retomada con fuerza en la época posrevolucionaria. Así, siguiendo este pasado reivindicativo de la revolución de 1910, la meta del proyecto es una educación popular basada en los intereses del pueblo, donde el educador se asuma como pueblo, trabajador y educador popular.

El proyecto educativo de Michoacán claramente plantea la transformación de la desigualdad al menos a nivel local, pero que pueda tener un impacto más general. Por ello se plantea que el contenido educativo no es una suma de saberes acabados ni determinados, sino que se construye en el propio escenario social. Claramente se asume como un modelo de Escuela Democrático-Popular, vinculada a los procesos de transformación social, cuyo proyecto se sustenta en el materialismo dialéctico y en la relación escuela-trabajo. En síntesis, se asume como una educación popular para un México soberano. La meta de las escuelas integrales es, en efecto, transformar las estructuras sociales de dominación, es decir, la escuela como una herramienta para la revolución (Rodríguez, 2015: 142).

Un tercer ejemplo es la *Universidad de los Pueblos del Sur* (Unisur) en el estado de Guerrero. El antecedente de este proyecto surge en la década de los ochenta, en la convergencia de dos movimientos sociales muy importantes en la región: la lucha magisterial, principalmente del sector indígena, y la del Consejo Guerrerense 500 años de Resistencia Indígena, Negra y Popular, cuyo centro de protesta es el reconocimiento de derechos y cultura de los pueblos indígenas y afromexicanos. Esta perspectiva se trasladó al proyecto educativo, incluyendo el enfoque humanístico y ético, que pretende ser una opción educativa a nivel superior frente a la falta de oportunidades para los pueblos originarios.

Se concibe a sí misma como una institución universitaria formadora de profesionistas que puedan contribuir a resolver problemas de la comunidad, e impulsar a las regiones de Guerrero sumidas en la desigualdad y pobreza. La estructura de funcionamiento y de autoridad de la Unisur es totalmente independiente de las autoridades gubernamentales. Se basa en tres instancias: *1)* la autoridad comunitaria: formada por el Consejo Intercultural, cuyos integrantes destacan por su rectitud, compromiso y lucha social; *2)* el patronato: formado por miembros de la comunidad que han destacado por el buen uso de recursos, y *3)* el Colegio Académico: conformado por profesores de la Unisur.

En 2007 finalmente inició actividades en la Unidad Académica del Rincón (donde se encuentra la rectoría), en Cuajinicuilapa (donde se encuentra la comunidad negra) y cinco comunidades

más. Tiene cuatro licenciaturas: Desarrollo y Gestión Comunitaria; Gobierno de los Municipios y Territorios; Memoria, Cultura e Historia, y Justicia y Derechos Humanos. Es un programa semipresencial. Se fundamenta en la práctica vinculada a la comunidad. En el aula se complejiza esa práctica, y la idea es problematizar su realidad en un proceso de formación que dura cuatro años, durante los cuales desarrolla su investigación. Desde 2007 han pasado por la Unisur alrededor de 300 profesores vinculados a otras universidades, como el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Chapingo, la Escuela Nacional de Antropología e Historia y la Universidad Autónoma de Guerrero, principalmente. Es importante decir que el cuerpo docente no cobra honorarios, prevaleciendo el trabajo solidario.

La Unisur sobrevive gracias al trabajo integrado con los miembros de la comunidad y del colegio académico, que junto con los estudiantes luchan por el reconocimiento oficial de los estudios para, por un lado, poder otorgar los títulos y certificaciones de los estudios que ofrecen y, por otro, obtener los recursos financieros e infraestructurales que se requieren. A pesar de no contar con reconocimiento oficial, y ser un proyecto educativo alterno al Estado, la universidad es reconocida y al mismo tiempo forma parte de las universidades interculturales de América Latina.

La Universidad de los Pueblos del Sur persigue que los gobiernos estatal y federal reconozcan los estudios como una obligación que tienen con los pueblos indígenas de ofrecer universidad pública (laica y gratuita). Se fundamenta en la exigencia de hacer efectivo el derecho a la educación, pero al mismo tiempo reconocerla en los términos que los pueblos indígenas y afrodescendientes han decidido hacerse de ella: vincularla a su entorno, cultura y necesidades. Su proyecto educativo se sustenta en planes y programas de estudio, en un modelo pedagógico y en estudios de factibilidad que integran la historia misma de los pueblos. Es una propuesta de educación intercultural que llega mucho antes del planteamiento oficial. El proceso de definición del proyecto se realizó en más de 250 asambleas comunitarias y consensos estatales de educación intercultural, el más grande de ellos desarrollado en la comunidad de Chilapa.

El cuarto ejemplo es la educación zapatista, la cual contempla dos dimensiones de acción educativa: el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista para la Liberación Nacional (SERAZ-LN) y la Escuelita Zapatista. El SERAZ-LN es producto del movimiento y la lucha armada. Se originó por el desplazamiento de los pueblos desde 1994, cuando la violencia provocó el abandono de las comunidades, incluyendo a muchos maestros que abandonaron las escuelas. Entre 1995 y 1997, este último por los sucesos de Acteal, se formaron promotores educativos apoyados por organizaciones civiles y estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México. Desde entonces se planteó en la asamblea de Oventik una educación para la construcción de autonomía independiente de las instancias oficiales, y que fundamentalmente se construyera a partir del mandato de los pueblos.

Desde 1998 diversas asambleas con representantes de los pueblos plantearon que la educación debía provenir de las comunidades y sus necesidades, planteándose como principio no admitir una educación arbitraria, impuesta. En el año 2000 inició la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista Primero de Enero, con un plan de tres años. Este surgimiento coincide con el nacimiento de los Caracoles y las Juntas del Buen Gobierno. Después de la evaluación de esta escuela, se acuerda unificar un solo plan y proyecto para toda la región de Los Altos.

El SERAZ-LN está coordinado por 10 promotoras y promotores, quienes se encargan de coordinar actividades y capacitar a otros promotores. El sistema prioriza la cultura propia de los pueblos, lo cual significa poner en el centro todos los aspectos relativos a la cultura indígena. Las áreas de aprendizaje están diseñadas desde las demandas de las comunidades, y aunque cada una de ellas se desarrolla de manera particular, tienen en común las demandas básicas que emanan de los Acuerdos de San Andrés: tierra, techo, trabajo, alimentación, salud, cultura, independencia, democracia, libertad, justicia, paz, derecho a la información y a la educación. En este sentido, las áreas de aprendizaje diseñadas desde las demandas de las comunidades se agruparon a grandes rasgos en: lenguas, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, humanismo y producción, entendido como el cuidado del medio ambiente (Ruiz, 2011). El sistema zapatista trabaja a partir de tres niveles y

en grupos multigrado, donde la base metodológica de la enseñanza es la praxis.

Aproximadamente existen 62 escuelas primarias distribuidas en la región, que cuentan con 3 300 estudiantes, de los cuales 135 son estudiantes de secundaria, además del trabajo de educación con personas adultas, apoyados por 300 promotores y promotoras. El trabajo de promotores, al igual que en la Unisur, es voluntario. Parte de una estrategia de resistencia tomada desde 1997, en la cual se plantea no recurrir a fondos del *mal gobierno*, pues esto limitaría la autonomía. Éste es un punto importante que lo diferencia del proyecto educativo de Unisur, en el cual se plantea que se debe exigir al gobierno el derecho a la educación, aunque con respeto pleno a la decisión de la comunidad.

Entre 1998 y 2000 se dio un fuerte impulso político a la autonomía de las escuelas primarias zapatistas. La autonomía implica el fortalecimiento de la identidad política, étnica y campesina cuya perspectiva es la construcción una nueva identidad colectiva. También significa favorecer la democracia directa junto con una cultura campesina indígena. Aquí observo aspectos similares a otras experiencias educativas alternativas que se basan en una ética docente liberadora, cuyo fin es formar personas reflexivas y críticas. No hay propiamente planes y programas de tipo tradicional, pero sí principios, valores y prácticas ligadas a la cultura campesina y a la perspectiva del EZLN. Su metodología pedagógico-política es muy interesante. En lo pedagógico se formula en el caminar-preguntando y en lo político, mandar-obedeciendo. Ambos aspectos son parte integral de la perspectiva educativa, que se fundamentan en los acuerdos municipales, los cuales forman los planes y programas de la educación autónoma zapatista. Así, su modelo educativo parte, se desarrolla y se transforma en la base de la resistencia como su principal plataforma. Se constituye en el medio por el cual se puede luchar para acabar con la pobreza, marginación, esclavitud y explotación. Por ello a la educación la entienden como un pilar de la actividad política.

La segunda dimensión de la educación zapatista es la Escuelita zapatista. Mientras que el SERAZ-LN abarca una educación hacia adentro, la propia de las comunidades en resistencia, cuyo fondo parte de un proceso interno de emancipación y autoconstrucción

educativa, la Escuelita zapatista pretende compartir al exterior su visión del mundo. Sin duda, en ambas dimensiones se encuentra inmerso el proceso de reeducación como un eje básico y permanente. Específicamente, la Escuelita zapatista se desarrolla en los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ). La concepción del orden social adquiere un significado distinto en el contexto indígena zapatista, pues las formas de aprender se conforman a partir de lazos solidarios ligados con la naturaleza. El punto que problematiza la formación educativa desde este proyecto es cómo comprender la idea de libertad desde otros referentes distintos a los impuestos por el poder. Al igual que los proyectos presentados en los párrafos anteriores, el proyecto de educación autónoma zapatista rompe con las formas occidentales de aprendizaje, especialmente con la Escuelita, su objetivo es compartirlo al mundo.

Como en todos los proyectos alternativos señalados, en esta forma de aprendizaje el ámbito teórico realmente se define en la práctica, de modo que se resignifica a cada momento, pues mantiene una lógica vinculada a las necesidades de la comunidad. El punto principal de la educación zapatista es aprender que compartir es el principio para construir autonomía. Se podría decir que la promoción de la paz a través de la justicia es el componente básico para llegar a la libertad mediante un principio educativo holístico, vinculado al entorno y a una lógica que se opone al individualismo y a la acumulación de riqueza. La utopía de que *otro mundo es posible*, se asienta en la autonomía por la libertad. Es muy relevante decir que esta escuela parte de lo que la propia comunidad brinda hacia el exterior. No es una escuela entonces de autorreproducción, o autoaprendizaje como en los casos revisados con anterioridad, lo que diferencia a esta otra forma de acto educativo es que lo importante es compartir su visión del mundo hacia afuera. Por lo tanto es un trabajo muy fuerte de reeducación, es decir, un proceso que rompe con las estructuras tradicionales de aprendizaje que enseñan una forma única de mirar, interpretar, entender y explicar, del mismo modo que la postura decolonial del PTEO en Oaxaca, Guerrero y Michoacán, pero compartiéndolo hacia el exterior.

Es importante considerar que los maestros de la Escuelita zapatista son miembros de las Bases de Apoyo Zapatistas. Los cursos se inician con una introducción a la vida de los pueblos zapatistas

donde se explican sus reglas internas. Después, en el primer nivel se exploran cuatro temas: Gobierno Autónomo I, Gobierno Autónomo II, Participación de las Mujeres en el Gobierno Autónomo y Resistencia.

En síntesis, el PTEO en Oaxaca y las Escuelas Integrales de Michoacán son producto del movimiento magisterial; la Unisur, en Guerrero, es resultado del movimiento magisterial y los movimientos indígenas y afrodescendientes, mientras que la educación autónoma zapatista emerge del movimiento indígena propiamente. Significa que en todos estos casos, aunque con anclajes distintos, el factor educativo se extiende como representación y dispositivo de lucha.

Todos los proyectos señalados se basan en pedagogías críticas, donde la escuela se convierte en espacio de resistencia y liberación, desde una perspectiva marxista anticapitalista. El PTEO y las escuelas integrales se sostienen, aunque precariamente, del erario público, al haber logrado mantenerse dentro del margen del Estado, pues los maestros en su momento logran acuerdos con las instancias oficiales. Cuestión muy distinta a la Unisur y a la educación autónoma zapatista. No obstante sus particularidades, se pueden destacar con claridad las articulaciones entre los movimientos y la educación con esferas de un proceso político.

A manera de cierre

La práctica educativa, como una idea extendida de la escolarización y propiamente de su función restrictiva de la educación moderna, es a pesar de ello reconocida como un hecho político. Sin embargo, la historia de las ideas pedagógicas ha incorporado recientemente, la idea de la dimensión política como parte de su fundamentación y se ha profundizado mucho menos en los procesos de resistencia como productos de una relación de enseñanza-aprendizaje. Más allá de la perspectiva pedagógica, se encuentra la dimensión sociopolítica, que ha incursionado pálidamente en la asociación entre educación y movimientos sociales. Los años recientes han convulsionado las ideas de lo educativo y más que nunca encontramos expresiones, a veces débiles, otras fortalecidas, que

propugnan por un proyecto de sociedad distinto, donde el centro que impulsa dicho proyecto se basa en una educación profundamente distinta. El origen de los movimientos, sus procesos de desarrollo y sus articulaciones con la educación se vuelven necesarios para comprender nuevos procesos y otros no tan nuevos que muestran la pertinencia analítica de dicha relación. Así, se vuelve necesario avanzar en perspectivas teóricas que conjunten las esferas propias del análisis educativo con aquéllas de los movimientos sociales. Es necesario acaso un paso hacia la reinvención de horizontes explicativos y diversas posibilidades metodológicas que profundicen en una relación más directa entre los movimientos y la educación.

Referencias

Libros

Bourdieu, P., y J. D. W. Löic (1992), *An Invitation to Reflexive Sociology*, Chicago University of Chicago Press.

Bonal, X. (1998), *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Barcelona, Paidós.

Dubet, F. (2006), *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa.

Gadotti, M. (2015), *Historia de las ideas pedagógicas*, México, Siglo XXI.

Giroux, H. (1999), *Teoría y resistencia en educación,* México, Siglo XXI.

Giroux, H. (1990), "Prólogo", en Paulo Freire, *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación,* México, Siglo XXI.

González Villarreal, R. (2015), *Ayotzinapa. La rabia y la esperanza*, México, Terracota.

González Villarreal, R. (2013), *El acontecimiento #YoSoy132. Crónicas de la multitud,* México, Terracota.

Gutiérrez, F. (2013), *Educación como praxis política,* México, Siglo XXI.

Gramsci, A. (2007), *La alternativa pedagógica*, México, Fontamara.

Fernández Enguita, M. (1998), "La educación en una sociedad de cambio", *Sociología de las instituciones de educación secundaria*, Barcelona, Horsori-ICE, Universitat de Barcelona, pp. 9-28.

Foucault, M. (2007), *El nacimiento de la biopolítica,* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1985), *The Politics of Education. Culture, Power and Liberation,* Westport, Greenwood Publishing Group.

Freire, P. (1990), *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación,* México, Siglo XXI.

López Gallegos, A., y S. Tamayo (coords.) (2013), *Cultura [y] política*, México, UAM-Azcapotzalco.

Maldonado, B. (2003), *La comunalidad indígena,* 2a. ed. cibernética, Oaxaca, México, CNI.

McLaren P. (1995), *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos,* México, Siglo XXI.

Ponce, A. (2000), *Educación y luchas de clases*, México, Fontamara.

Quijano, A. (2014), *Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina,* Buenos Aires, Argentina, Ciudad Autónoma Del Signo.

Rodríguez R., A. (2015), "La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación ante la reforma educativa. La experiencia de la sección XVIII en Michoacán", en Massimo Modonessi (coord.), *Movimientos subalternos, antagonistas y autónomos en México y América Latina,* México, UNAM, pp. 133-149.

Ruiz C., J. J. (2011), "La educación autónoma zapatista. Un proceso de formalización del saber nosótrico", tesis para obtener el grado en doctor en pedagogía, México, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Tenti Fanfani, E. (2007), *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación,* Argentina, Siglo XXI.

Tilly, Ch. (2008), *Contentious Performances,* Cambridge, University Press.

Torres, C. A. (2013), *Democracia, educación y multiculturalismo,* México, Siglo XXI.

Revistas

Fernández Enguita, M. (1997), "Entre la esperanza del cambio y el estigma de la reproducción", *Revista educación. Estudios,* núm. 286, pp. 151-165.

Mignolo, W. (2008), "La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un ocaso", *Tabla Rasa,* Bogotá, Colombia, núm. 8, pp. 243-281.
Mignolo, W. (1991), "Teorizar a través de las fronteras culturales", *Revista de Crítica Literaria Latinoamérica*, año XVII, núm. 28, pp. 103-112.
Olivier, G., y S. Tamayo (en prensa), "Proyectos de ciudadanía por un futuro mejor: la lucha por la educación en México".
Padierna J., M. P. (2010), "Educación y movimientos sociales", *Pampedia*, núm. 6, julio de 2009-junio de 2010, pp. 13-26.
Palma, D. (1986), "Movimientos sociales y educación necesaria", *Revista Acción Crítica*, publicación del Centro Latinoamericano de Trabajo Social y de la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social, núm. 19, junio, pp. 1-8.
Rochetti, C. (2010), "Notas para pensar la educación como práctica política. Una mirada desde Michael Foucault", *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, vol. 27, pp. 117-125.

Referencias electrónicas

Díaz, P. L., y V. A. Díaz (2012), "Educación, movimientos sociales y comunicación popular. Reflexiones a partir de experiencias en Uruguay", *Polis. Revista Latinoamericana* [en línea], núm. 28/ 2011. Publicado el 13 de abril de 2012. http://polis.revues.org/1461; DOI:10.4000/polis.1461.

Otras fuentes

Programa de Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO) (2013), Sección XXII, Oaxaca, México.
Sánchez Gutiérrez, R. (2016), "La comunalidad como alternativa decolonial en una planeación curricular intercultural: el caso de los docentes Ikoots, tesis de maestría en desarrollo educativo, Universidad Pedagógica Nacional.
Proyecto Político Sindical de la Sección XVIII del SNTE, XIV Congreso Seccional Extraordinario, marzo de 1995.

Proyecto General de las Escuelas Experimentales Integrales, Escuelas Integrales de Educación Básica.
SNTE, Comité Ejecutivo Nacional Democrático. Programa Nacional Alternativo de Educación y Cultura.

CAPÍTULO II

Movimientos conservadores. Filantropía corporativa en la escuela pública

Lucía Rivera Ferreiro

Introducción

"Por una educación que garantice la igualdad de oportunidades y la compensación de las desigualdades", "Sólo la educación de calidad cambia a México", "Escuela Pública, Laica y Gratuita para todos", "Por el derecho a la Educación". Todos éstos son lemas con los que se identifican diversas organizaciones, redes, fundaciones, asociaciones y grupos movilizados en favor de la educación, pero, ¿qué hay en realidad detrás de estos lemas?

Sin entrar en un necesario debate sobre la diferencia entre educación y escuela pública, paso a señalar el motivo por el cual se aborda el tema que se anuncia en el título. En los últimos años han surgido múltiples grupos y organizaciones de muy diversas filiaciones ideológicas y políticas cuya bandera común es contribuir a mejorar la calidad de la educación y combatir la desigualdad. Las transformaciones a los sistemas educativos introducidos en Latinoamérica durante los últimos 30 años han detonado, promovido y auspiciado intencionalmente su posicionamiento político y su afianzamiento en la educación pública.

Muchas de ellas son, como se dice ahora, altamente proactivas, no se limitan a hacer declaraciones y firmar comunicados, elaboran propuestas y desarrollan actividades en distintos frentes, sus voceros acostumbran hablar a nombre de la sociedad civil organizada, como si ésta fuera un monolito. Al examinarlas más de cerca, es posible advertir que, si bien parecen coincidir en sus demandas,

objetivos, estrategias y acciones, su alcance y grado de influencia puede ser radicalmente distinto.

La intención del presente texto es mostrar el resultado de un primer acercamiento a lo que hay detrás de un segmento específico de un nuevo actor en el sector educativo identificado con la sociedad civil. En particular, se examina un segmento identificado con el filantrocapitalismo o filantropía corporativa, que al amparo de la gobernanza como modelo de cogobierno entre el Estado y el sector privado, principalmente, ha logrado constituirse en un movimiento educativo global.

El tema se justifica por un par de razones. Una de ellas es su reciente surgimiento, su rápida evolución y su creciente incidencia en el sistema de educación pública, que dicho sea de paso, contrasta con el desinterés de los investigadores educativos en el tema. La otra razón refiere a la necesidad de evidenciar el papel que están jugando estas organizaciones en la escuela pública, cómo funcionan, cuáles son las particularidades que las distinguen de otras. Se mueven en un terreno sumamente pantanoso, pues si bien las organizaciones parecen defender lo mismo, difieren en sus objetivos, tamaño, estructura, funcionamiento y recursos, por lo tanto, en su grado de influencia.

En este trabajo se aborda un ejemplo representativo de filantropía corporativa conocido como Teach For All (TFA), que interviene directamente en escuelas públicas de diferentes países, México incluido, habilitando a jóvenes universitarios como profesores en unas cuantas semanas. Posee las características y el modo de operar propio de las corporaciones multinacionales dedicadas a los negocios; en tan sólo una década ha logrado expandirse por todo el mundo, convirtiéndose en un movimiento educativo global.

La filantropía corporativa de TFA es el rostro caritativo del imperio, un conglomerado de organismos económicos, élites empresariales y financieras, representantes y defensores a ultranza de la economía del libre mercado y del neoliberalismo como ideología y forma de gobierno. En todo el mundo ha promovido medidas económicas y políticas similares para resolver situaciones que amenazan el *statu quo.* Sus programas y acciones políticas buscan moldear, adaptar las estructuras y patrones económicos, políticos y sociales preexistentes a las necesidades del capitalismo global.

En el terreno educativo, los gobiernos nacionales han adoptado sus recomendaciones para instrumentar reformas educativas bajo el argumento de mejorar la calidad, combatir la desigualdad y favorecer la equidad. A nombre de una calidad elusiva, los estados nacionales han introducido numerosos cambios normativos, estructurales y programáticos en sus sistemas educativos, siempre sobre la base de directrices homogéneas en su diseño. De esta forma, los sistemas educativos en América Latina han vivido un largo proceso de reformas educativas que han atravesado por distintas etapas, si bien con sus propios avatares en cada país.

Paralelamente a la aplicación generalizada de estas reformas y sus respectivas políticas educativas, durante los últimos 30 años hemos atestiguado una agudización y profundización del deterioro educativo. No obstante, como si la pobreza fuera un fenómeno natural, y sin el menor asomo de crítica al respecto, TFA sostiene como su razón de ser el combate contra la desigualdad educativa y social, la misma que han contribuido a profundizar las élites que la patrocinan.

La exposición del tema se desarrolla en tres momentos. En primer término, situándonos en el contexto latinoamericano, se resumen los argumentos en los que se sustenta la aplicación de las políticas educativas neoliberales, sus principales líneas de acción, así como los estragos que ha provocado su aplicación. Las tendencias mercantilistas y las diversas modalidades de privatización de la educación pública han debilitado el principio de gratuidad y el derecho a la educación, profundizado la desigualdad educativa y social de un amplio segmento de la población.

En el segundo apartado, luego de algunas precisiones conceptuales para reconocer a qué parte de la sociedad civil y a qué modalidad de filantropía nos estamos refiriendo, se describe qué es la red TFA, cuándo surge y quiénes son sus promotores y participantes más activos y entusiastas. Además se describe su filial nacional, Enseña Por México, mencionando sus objetivos, principios rectores y estrategia de operación, la cual es una réplica del modelo de TFA que consiste en habilitar a profesionales recién egresados de universidades privadas y públicas, para que se desempeñen como docentes en escuelas públicas de comunidades marginadas, presentándose como una alternativa innovadora para

combatir los males que el mismo sistema neoliberal ha creado o profundizado.

A manera de epílogo, en el último apartado se esbozan las dificultades que conlleva la falta de una diferenciación clara entre movimientos conservadores, como el encabezado por TFA y movimientos alternativos, sobre todo cuando ambos enarbolan demandas similares: defender la escuela pública y combatir las desigualdades educativas. También se advierte sobre la necesidad de entablar un debate pedagógico acerca del sentido de la educación pública en la actualidad, y más concretamente de la escuela pública, así como un trabajo conceptual y programático que no sólo se oponga y resista, sino que contrarreste los efectos del proyecto educativo global en marcha, delimitando lo más claramente posible la frontera política entre las reivindicaciones de movimientos alternativos en defensa de la educación pública y los movimientos de derecha, hermanados filosófica, ideológica, política y pragmáticamente con otras organizaciones con base empresarial, como Mexicanos Primero, cuya influencia tanto en el funcionamiento del sistema educativo mexicano como en la definición, diseño, seguimiento y evaluación de las políticas educativas nacionales, ha ido en aumento.

Políticas educativas neoliberales: argumentos, medidas y estragos

Las políticas educativas neoliberales han tenido un fuerte impacto en los sistemas escolares de América Latina y, por supuesto, en México. Es preciso hacer un recuento breve, pero puntual, sobre los argumentos en los que se sustentan, las medidas comunes que las caracterizan y, principalmente, las secuelas de su aplicación. Sindicalistas, investigadores y organizaciones diversas (Ramos, 2013; Puiggrós, 1996 y 2015; Oxfam, 2014) han reseñado puntualmente el impacto que las políticas educativas neoliberales han tenido en los sistemas escolares de sostenimiento público. La mayoría coinciden en el diagnóstico: la calidad no ha mejorado, las desigualdades se han profundizado y diversificado, las brechas educativas en el acceso se han ampliado, nuevos problemas educativos han surgido.

Argumentos

En los años noventa el Banco Mundial y la OCDE, que representan al Norte global, utilizaron el consenso de Washington para persuadir a los países pobres y endeudados del Sur global que no tenían más alternativa que seguir sus dictados. "Los economistas de los países del Sur formados en esta misma tradición, asumieron que la reducción de la pobreza y la redistribución económica eran imposibles sin la apertura de las fronteras y la desregulación económica" (Rizvi y Lingard, 2013: 67). Las recomendaciones emanadas del consenso de Washington se convirtieron en condiciones a seguir para los países pobres; a cambio obtuvieron préstamos para crecer económicamente en un contexto globalizado.

La Conferencia de Jomtien, efectuada en Tailandia en 1990, fue la puerta de entrada del Banco Mundial en el diseño de una estrategia educativa global, el cual llevó la voz cantante en esa reunión, que dicho sea de paso, sirvió para tender los puentes necesarios entre organismos económicos internacionales y gobiernos nacionales, facilitando la intervención de los primeros en la definición de políticas educativas nacionales. El resultado no debe extrañarnos, después de todo la conferencia fue convocada para mejorar la educación básica a través de una movilización global, así como para establecer objetivos a cumplir en plazos determinados. La Declaración final inauguró el uso de un nuevo lenguaje para referirse a la educación; el acceso a la educación y la satisfacción de necesidades de aprendizaje sustituyen la referencia a la educación primaria u obligatoria; se emplea el término "educación básica", hoy ampliamente extendido y de uso generalizado; en lugar de precisar las obligaciones gubernamentales para garantizar una educación gratuita, se emplean términos como "responsabilidad social" y "cooperación", mismos que hoy justifican la llamada gobernanza, un esquema de cogobierno entre el Estado y entidades privadas que les permite a estas últimas intervenir en diferentes áreas del sistema educativo público, ofreciendo o, mejor dicho, vendiendo distintos tipos de servicios, antes reservados al Estado, tales como la formación de maestros.

En México, desde la instauración del Programa de Modernización Educativa (PME) 1989-1994, ya se advierte la influencia del

nuevo lenguaje adoptado por la Conferencia de Jomtien. La educación no se define como un derecho, sino como "una responsabilidad de toda la sociedad, de sus sectores y sus comunidades" (SEP, 1989: 3). En la reciente reforma constitucional, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* en febrero de 2013, se reafirma y profundiza este desplazamiento conceptual al establecer que el Estado "garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos". El criterio dominante que orientará la educación es que ésta "será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos".

En los años noventa el BM fue uno de los principales productores de documentos y estudios sobre políticas educativas, testimoniando la situación prevaleciente en la educación básica en América Latina. Estos diagnósticos marcaron la ruta a seguir por los gobiernos y sistemas educativos nacionales para responder a las siguientes prioridades: acceso, equidad, eficiencia interna, calidad, financiamiento, administración, resultados e internacionalización de la educación. En México, el BM ha financiado gran cantidad de programas y proyectos para fortalecer los esquemas descentralizadores y la autonomía escolar, estrategia utilizada en todos los países para reducir las responsabilidades del Estado e incrementar la participación de diferentes sectores en el sostenimiento de la educación, especialmente de la iniciativa privada.

Otro organismo económico muy activo en el sector educativo durante los últimos 20 años ha sido la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). A estas alturas, su enorme influencia en el diseño de políticas educativas, especialmente en los países más pobres, destinadas a maximizar el crecimiento económico, es innegable. Entre sus principales propósitos se encuentra ayudar a los gobiernos a entender y responder a los cambios y preocupaciones del mundo actual, elaborar estudios para ofrecer a las naciones elementos que les permitan comparar sus experiencias políticas, buscar respuestas a problemas comunes, identificar buenas prácticas y trabajar en la coordinación de políticas nacionales e internacionales. En este sentido, una de sus contribu-

ciones con un fuerte impacto internacional es el Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) que, inspirado en la teoría del capital humano, busca comparar el desempeño de los sistemas educativos y de los estudiantes de países del Primer y el Tercer Mundo.

La llamada prueba PISA es un buen ejemplo del alcance de esta estrategia de globalización de la educación, y particularmente de la evaluación entendida como un ejercicio de medición que ha logrado permear en prácticamente todos los países del orbe. La postura filosófico-humanista en la que se fundaba la educación pública fue sustituida por una postura eficientista sustentada en una vaga noción de calidad como sinónimo de logro educativo.

Para los reformadores, los sistemas escolares que se consolidaron a lo largo del siglo XX terminaron por ser altamente costosos, ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad. El modelo de sistema educativo público centralizado demostró ser poco rentable y altamente ineficiente a causa de la centralidad del Estado. La estabilidad laboral, la sindicalización y la seguridad social son trabas para la libre competencia, su eliminación es indispensable para modernizar el sistema.

> Las reformas educativas neoliberales se han presentado de manera atractiva frente a la población y los propios maestros, al introducir la idea de enfrentar la crisis de la educación y la aplicación de reformas para "mejorar la calidad", concentrando sus críticas en tres elementos: el Estado y su papel monopólico como conductor de la educación, la ineficiencia e inutilidad de la escuela pública y los maestros como factores casi exclusivos de la crisis educativa en cada uno de los países. Con esta postura los neoliberales, a través del Banco Mundial, crearon un ambiente público e intelectual proclive a aceptar los cambios y políticas educativas con el fin de encontrar en ellos la solución a la crisis. Se trata de un proceso de ideologización del problema de la educación y de la pedagogía bajo la lupa interesada de los "expertos" del Banco Mundial [Ramos, 2013: 33].

La narrativa de los sacrificios y ajustes necesarios para una educación a la altura de las demandas del mundo global, consistentemente sostenida e impulsada por el imperio, como le llaman Hard

y Negri (2000) a esa especie de gobierno multinacional presente en todas partes y en ninguna, que no conoce fronteras, se extiende hacia abajo, regula las interacciones y busca regir la naturaleza humana, permeando mediante cierto tipo de lenguaje en la subjetividad de los ciudadanos comunes que hoy se han apropiado de un discurso que no era suyo.

Medidas

Para transformar los sistemas educativos, el gobierno supranacional ha impuesto un conjunto de medidas y se ha valido de múltiples estrategias para conseguirlo. He aquí un breve recuento:

a) Reorganización de los sistemas educativos a través de la descentralización de la educación bajo diversas variantes, pero al fin y al cabo como fórmula privilegiada para reducir la responsabilidad del Estado en el financiamiento del servicio educativo, y responder así a objetivos de tipo macroeconómico, al tiempo que se incrementan sus atribuciones evaluadoras y de vigilancia.

b) Racionalización de recursos e infraestructura. Reducción de aulas y maestros, aumento de alumnos por aulas, incremento de pagos por matrícula e introducción de pensiones "módicas", además de la libertad de establecer sus propios lineamientos pedagógicos y axiológicos. Se introducen medidas de racionalización de la gestión educativa en los centros estatales, aumentando el número de alumnos por aula y, consecuentemente, disminuyendo el número de docentes por escuela.

c) Adopción de un esquema de gobernanza. El Estado crea condiciones favorables para la inversión privada en el sector educativo en diferentes modalidades, introduciendo subvenciones y exoneraciones tributarias. Se modifican leyes y ordenamientos para facilitar la intervención de grupos no estatales en las escuelas, el Estado concede cada vez mayores espacios para que intervengan en diferentes áreas y de distintas maneras.

d) Autonomía de gestión escolar. Al recuperar movimientos a favor de la democratización de la escuela y el sistema educativo, hacen suyo el concepto de autonomía escolar para promover formas de planificación y organización administrativa y pedagógica en cada centro educativo, para que éstos asuman el presupuesto y su financiamiento, donde el rubro "necesidades" y "recursos" propios contempla las aportaciones económicas y en especie de los padres de familia, así como actividades de autofinanciamiento de la comunidad educativa, bajo el argumento de la corresponsabilidad y la orientación del "financiamiento compartido" propuesta por el Banco Mundial.

e) Cambios curriculares bajo un enfoque de competencias. La tendencia es eliminar cursos de humanidades e historia y/o reducir el número de horas requeridas para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje en materias consideradas "no indispensables".

f) Cambios en el régimen laboral y profesional de los docentes. Se aumentan horas anuales sin incrementar las remuneraciones de los docentes y sin tener en cuenta el carácter del trabajo docente que no se termina en la escuela, sino que prosigue en el hogar y en actividades de capacitación permanente, lecturas y otras experiencias educativas. Se introducen nuevas formas de contratación por año lectivo, sin derechos vacacionales y otros, a través de concursos que significan la negación misma del título pedagógico, creando un verdadero ejército de reserva magisterial que permite mantener salarios paupérrimos para los docentes.

g) Sistemas nacionales de evaluación estandarizada. La evaluación del trabajo docente, de carácter integral y basada en criterios pedagógicos, ha sido sustituida por un sistema de evaluación estandarizado que privilegia la competencia individual de cada docente, obligándolo a defender por sí solo su derecho al incremento de sus remuneraciones y la validez de su título pedagógico, a través de organismos privados que asumen las funciones de los ministerios de educación, aplicando criterios empresariales de medición de la productividad al trabajo docente (Viñao, 2012; Martínez y Bustamante, 2014; Luengo *et al.,* 2012).

Estas medidas han estado acompañadas de campañas de desprestigio contra la escuela pública, una estrategia que continúa cosechando adeptos. En el imaginario social se ha instalado un conjunto de ideas que operan como convicciones. Por ejemplo, que la educación privada es de mejor calidad que la pública, o que los maestros ganan mucho y trabajan poco.

Estragos

> La enorme y creciente concentración de ingresos y riqueza que están experimentando muchos países supone una amenaza mundial para las sociedades estables e inclusivas por una razón muy simple: una distribución desequilibrada de la riqueza desvirtúa las instituciones y debilita el contrato social entre las instituciones y el Estado. Los controles y contrapesos establecidos para garantizar que se escucha la voz de la mayoría de la población tienden a debilitarse [Oxfam, 2014: 29].

Debido a esto, el BM ha sido objeto de fuertes críticas. Las protestas mundiales de diferentes sectores contra los ajustes estructurales le han echado en cara, entre otras cosas, la concepción de las personas como capital humano. El banco se ha visto forzado a hablar con interlocutores fuera del círculo político al que está acostumbrado, utilizando la táctica de invitar a ONG a presentar sus objeciones, para informarlas y luego ignorarlas (Tomasevski, 2004: 112).

A partir de la injerencia de este organismo en la agenda educativa mundial, comenzaron a ocurrir desplazamientos conceptuales importantes. Por ejemplo, el término utilizado en lugar de igualdad fue el de equidad; la preocupación se centró en reducir brechas, ofreciendo cifras en lugar de análisis, sello distintivo de todas las estrategias internacionales que tratan los problemas educativos como desastres naturales. El derecho a la educación se remplazó por “acceso” a un servicio y más recientemente se complementó con la noción de oportunidades de aprendizaje; la obligación del Estado fue sustituida por inversiones condicionadas en función de

tasas de rentabilidad. Desde la cumbre de Jomtien, Tailandia, en 1990, se han introducido términos deliberadamente ambiguos que hoy se encuentran totalmente naturalizados, principalmente entre los especialistas y docentes.

Las políticas educativas neoliberales han profundizado las dinámicas de selección y segregación escolar, de modo que en lugar de atenuarlas, la escuela agudiza las desigualdades de origen. La competencia termina por favorecer al alumnado con mayor capacidad, habilidad y posición socioeconómica (Luengo *et al.,* 2012).

Al adoptar un razonamiento y una lógica de organización similar a la de las empresas, las escuelas se han adaptado a nuevos métodos y formas de trabajo técnico-administrativas. Los docentes deben realizar cada vez mayores y más variadas actividades, transformándolos en trabajadores multifuncionales, de forma similar a lo que Áñez y Useche (2003), retomando a Coriat (1995: 41), identifican como polivalencia de los obreros profesionales y calificados.

Para asegurar que las prácticas caminen por este sendero, se crearon los sistemas de medición de resultados a través de la aplicación de exámenes estandarizados a los estudiantes para evaluar el desempeño de maestros y escuelas. De manera simplista, el resultado de los alumnos se vinculó al desempeño de los maestros, convirtiéndose en un factor importante para decidir el despido de docentes y el cierre de escuelas. Los maestros y administradores se vieron cada vez más obligados a dedicar mayor tiempo, esfuerzo y atención a los exámenes estandarizados, por la simple y sencilla razón de que se convirtieron en un elemento crucial para determinar su futuro. Esto fue lo que ocurrió en México con la prueba ENLACE y lo que está ocurriendo también con la evaluación docente obligatoria.

Los docentes, en general, enfrentan una nueva forma de organización del trabajo que les impone nuevas exigencias, tales como la realización de nuevas funciones, trabajar en equipo o responder a problemas no previstos. A través de la ampliación de responsabilidades se introducen elementos de desregulación y flexibilización para intensificar la jornada, un mayor control sobre el trabajo docente, trastocando el derecho a un trabajo estable, permanente y organizado. “Las utopías pedagógicas que apelaban al Estado como garante, no sólo de los lugares escolares sino de la educación

como un patrimonio de toda la sociedad, han ido dejando lugar a un discurso técnico y práctico, a una racionalidad operativa que abreva de las teorías de la gestión y utiliza términos tomados de la economía" (Narodowski y Brailovsky, 2005: 150).

Uno de los estragos de las políticas neoliberales que más debates y cuestionamientos ha suscitado es la tendencia mercantilista, el surgimiento de cuasimercados en los sistemas educativos públicos y diversas formas de privatización de la educación y las escuelas públicas. Recientemente, la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), publicó un informe en el que da cuenta de tres grandes tendencias de privatización de la educación en América Latina. La primera, a la que denominan privatización exógena, incluye tres variantes: contratación de servicios privados por parte del Estado, que han transformado la educación en un campo de negocios; estrategias de financiamiento y subvenciones a escuelas privadas con fondos públicos, bajo el argumento de que cumplen una función de interés público; subvenciones a la demanda atendiendo a las políticas de libertad de elección por parte de los padres (los famosos báuchers). Con respecto a la tendencia de privatización endógena, destaca la aplicación de métodos de gestión basados en mecanismos de competitividad, transformando a los alumnos y padres en clientes, así como un enfoque de gestión por resultados empleando mecanismos de remuneración o asignación de recursos de manera condicionada.

La tercera vertiente, directamente relacionada con el tema que nos ocupa, es la denominan gobernanza corporativa del sistema educativo, que consiste en la participación directa de representantes de corporaciones en la definición de la agenda de la educación pública, a través de mecanismos que no son sometidos a ningún tipo de consulta en los espacios de participación social que supuestamente fueron creados para deliberar y tomar decisiones sobre la política pública (CLADE, 2014). Las modalidades que adopta esta vertiente son las siguientes:

1) Presencia y participación de las redes empresariales que actúan de manera conjunta, directamente o través de estrategias de *lobbying,* en la toma de decisiones públicas acerca del campo educativo.

2) Presencia de programas desarrollados por empresas privadas que conforman la agenda de la política pública educativa.
3) Presencia de empresarios/as o representantes de corporaciones en cargos públicos del ámbito educativo, configurando situaciones de conflicto de intereses (CLADE, 2014).

Filantropía corporativa, un movimiento conservador en ascenso

Un grupo muy pequeño de millonarios que representa al 10% de la población posee toda clase de bienes materiales. Más aún, dentro de ese 10%, según un informe reciente de Oxfam (2016), sólo 1% posee casi la mitad de la riqueza mundial; a ese segmento pertenecen unos cuantos multimillonarios, entre ellos se encuentran los más activos donantes y promotores de la filantropía corporativa.

Como dice Iglesias (2014), la hipocresía es hermana gemela de la caridad, los millonarios actúan hipócritamente con manifestaciones de bondad asistencial. Para ellos, la justicia como valor no tiene cabida, si acaso es una virtud de segundo orden. La caridad y la hipocresía son dos pilares básicos para la pervivencia y continuidad del capitalismo, pues permiten ocultar los mecanismos sistémicos que generan la desigualdad y, por ende, la injusticia social.

La caridad o el altruismo de grandes consorcios o franquicias es una forma de alentar el principio de consumo al hacerle pensar al consumidor que está haciendo algo por los menos favorecidos o por la ecología, por poner un ejemplo. Éste es el telón de fondo en el que se enmarca el tema que nos ocupa. Veamos ahora cómo se expresa en el sistema de educación pública.

Hace tres años el diario *La Jornada* publicó un extenso reportaje realizado por el periodista estadounidense David Brooks, sobre el movimiento educativo reformista en Estados Unidos. Entre otras cosas, señala que las reformas han sido posibles en gran medida gracias al financiamiento obtenido por parte de empresarios y sus fundaciones; entre ellas sobresalen la de Bill Gates (Microsoft), la familia Walton (de Walmart), Mark Zuckerberg (Facebook), Eli Broad (aseguradora Sun Life), y la de Michael Bloom-

berg (ex alcalde de Nueva York). Estos personajes, continúa Brooks, han invertido miles de millones de dólares en programas de privatización de escuelas públicas conocidas como escuelas chárter, han financiado *think tanks,*[1] agrupaciones dedicadas al cabildeo, centros de expertos, medios y periodistas, también apoyan el cabildeo de autoridades locales, estatales y federales, logrando imponer su agenda a escala nacional. De esta forma, y gracias también a las alianzas que establecen con funcionarios del sector, logran inclinar la balanza del debate sobre las políticas educativas en determinado sentido. A este movimiento de millonarios caritativos se integró recientemente un sector de nula experiencia y, hasta hace poco, ningún interés en la enseñanza pública: el financiero. Actualmente financia escuelas chárter, promueve reformas para establecer el modelo empresarial y condiciona sus contribuciones sustantivas a políticos en torno al apoyo a iniciativas favorecidas por los reformadores (Brooks, 2013).

Según Carrillo, Layton y Tapia (2008), la filantropía es la otra cara de la moneda de una sociedad civil fuerte y profesional; proporciona fondos privados para fines públicos o sociales. El término se ha usado históricamente para describir las actividades caritativas de la Iglesia católica, así como las donaciones de "los ricos" hacia "los pobres", las cuales atienden algunos síntomas de la desigualdad, pero no suelen tener un componente en términos de justicia social. Los autores distinguen dos tipos de filantropía, una sería la tradicional y otra la que responde al concepto de "inversión social", noción con la que se identifica el filantrocapitalismo.

No hace mucho, por ahí de la década de 1990, el término filantropía corporativa comenzó a usarse para indicar la movilización de recursos a favor de organizaciones no lucrativas que dicen atender no sólo los síntomas de la pobreza, sino también sus causas. "La filantropía corporativa se refiere a la forma como la empresa utiliza su gasto o sus utilidades, es decir, a los recursos que las

[1] El término se traduce como laboratorio de ideas o gabinete estratégico; acuñado originalmente en el ámbito militar, se aplica a aquellas agrupaciones dedicadas a realizar investigaciones, evaluaciones y monitoreo de programas gubernamentales en diferentes áreas. En México, el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), el Instituto Mexicano para la Competitividad (Imco) y Transparencia Mexicana son ejemplos de *think tank.* En el sector educativo, destaca Mexicanos Primero.

empresas donan o *invierten socialmente* (Carrillo *et al.,* 2008: 3). La lógica de este tipo de filantropía es que además de reducir el pago de impuestos, refuerza la marca del donante, al tiempo que asegura las condiciones que generan la miseria, y por ende, la posibilidad de autoperpetuarse. Hasta hace poco, existía una clara división entre la caridad y el capital, se ganaba dinero y luego éste se regresaba en forma de donativos; ahora se ha borrado esta frontera, caridad y consumo son parte del mismo acto (Martínez, 2010). ¿Por qué el término corporativa? Porque funciona del mismo modo que una empresa multinacional creada y registrada en un país, pero con filiales en todo el mundo que, de hecho, son tanto un negocio como una profesión para mucha gente.

Osío argumenta que la filantropía corporativa surgió y ha prosperado en Estados Unidos gracias a una combinación entre una ética protestante, una buena dosis de desconfianza en el gobierno y dinero de sobra:

> En Los Ángeles hay consultores que asesoran a las celebridades sobre cuáles organizaciones de caridad apoyar y cómo proyectar sus imágenes al hacer las donaciones. Hay empresas, como Swell Investing de California, que ofrecen a los inversionistas asesoría sobre dónde poner su dinero para que no sólo rinda dividendos, sino también haga el bien; es decir, colocar inversiones en compañías que tienen programas de responsabilidad social corporativa, como Walmart o Coca-Cola [Osío, 2015: 159].

Proporcionar apoyo financiero durante periodos largos, crear indicadores de desempeño de las inversiones y ejercer una estrecha relación entre el proveedor y el receptor, donde el filántropo actúa como asesor de las causas, son características que distinguen a la filantropía corporativa de la filantropía tradicional. Filantrocapitalistas como Bill Gates, ejercen sus donaciones a la comunidad bajo prácticas en las que su propia fundación administra, gestiona y decide qué ofrecer. Su actuación es estratégica, se basa en el conocimiento y está orientada al impacto. Bajo este esquema, "las relaciones de poder circulan bajo flujos tridimensionales incesantes: donación de capital, creación de políticas y perpetuación del capitalismo" (Saura, 2016: 251).

En México son escasas las investigaciones que documentan cuáles son las más influyentes y cómo funcionan estas organizaciones. En una de ellas, referida a las Redes de Organizaciones de la Sociedad Civil (Rosci), se señala que esta modalidad de filantropía surgió inicialmente como una iniciativa de los bancos (Fundación Banamex), grandes empresas (Fundación Dr. Simi) y poderes fácticos (Televisa). Se ha vuelto común que las empresas de telecomunicación tengan sus propias fundaciones, por ejemplo, la Fundación Telmex implementa sus proyectos y programas con su propio personal (Muñoz, 2012: 14).

Las organizaciones dedicadas a la filantropía corporativa difieren de las redes organizacionales de la sociedad civil, aunque muy a menudo colaboran estrechamente en el desarrollo de proyectos específicos. En el contexto mexicano, la mayor parte de ellas (Muñoz, 2012: 14) se concentra en la obtención de recursos de fundaciones nacionales o apoyos del sector público a través de proyectos de coinversión que presentan anualmente ante instancias como la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) o el Instituto de Desarrollo Social (Indesol).

El hecho es que el sistema educativo ha entrado de lleno a un esquema de gobernanza que Ball (2011) define como proceso de hibridación de políticas, es decir, un entrecruzamiento de iniciativas con límites imprecisos e inestables, una mezcla compleja de organizaciones y actores, dentro de un dominio político "atiborrado" de iniciativas. El cuadro 1 muestra un ejemplo de lo anterior.

Teach For All. El imperio va por la escuela

Dentro de las decisiones de inversión de los filantrocapitalistas, la educación es una de sus primeras opciones; como ellos mismos argumentan, los gobiernos no pueden solucionar los problemas mundiales sin su ayuda. Además, sus donaciones les parecen novedosas, el mismo Bill Gates ha denominado a esta forma de expansión "Capitalismo Creativo" (Saura, 2016: 249).

La organización Teach For All (TFA) surgió en Estados Unidos en 2007 como una iniciativa de la fundación liderada por Bill Clinton. Inicialmente se presentó como una red político-filan-

trópica para luchar contra la desigualdad educativa en diferentes países. La idea surgió de la combinación entre Teach For America, creada en 1989, y la fundación británica Teach First, creada en 2002 (Saura, 2016).

TFA es un conglomerado de organizaciones cuya misión, según lo declarado en su sitio oficial, es ampliar oportunidades educativas en todo el mundo, aumentando y acelerando el impacto de las organizaciones nacionales "que están cultivando el liderazgo necesario para el cambio". Cuenta con cuatro tipos de participantes: aliados globales, socios, colaboradores, socios estratégicos y amigos.[2] Los aliados globales son aquellos que se comprometen a aportar al menos un millón de dólares de fondos anuales; los socios, 500 000; los colaboradores, 250 000; los amigos, 5 000, mientras que los socios estratégicos aportan bienes y servicios.

Para TFA, la desigualdad educativa es un problema global; en función de ello define los objetivos, principios de acción y una estrategia que replica en todos los países en los que ha establecido filiales, gracias a los convenios que establece con fundaciones, empresas, autoridades y funcionarios de administraciones educativas locales. La forma en la que TFA define el problema que justifica su existencia, es la siguiente:

> La desigualdad educativa es un *problema sistémico* (*sic*) en países ricos y pobres por igual. Los niños más desfavorecidos del mundo tienen el menor acceso a una educación de calidad. Cuando efectivamente van a la escuela, a menudo no reciben el apoyo extra y las altas expectativas que necesitan para vencer las probabilidades. Millones de niños abandonan la escuela cada día sin las habilidades que necesitan

[2] En la página web de la organización se mencionan diversas fundaciones y personajes. Las empresas DHL, Laura y John Arnold, Robertson Foundation y Seedlings Foundation son aliadas globales. Como socios están Credit Suisse, Finnegan Family Foundation, Oak Foundation y Susan y Thomas Dunn. Entre los colaboradores se encuentran America for Bulgaria Foundation, Doris & Donald Fisher Fund, John & Amy Griffin Foundation, Inc. y Western Union. Socios estratégicos: Boston Consulting Group, Cisco Systems Inc. y Deloitte Touche Tohmatsu. Como amigos: The Capital Group Companies Charitable Foundation, Daniel Family Foundation, Government of Malaysia, Gregory Wendt, The Harry and Jeanette Weinberg Foundation, Inc., Patrick Healy e Isabelle Georgeaux, The Prudential Foundation, The Samberg Family Foundation, The Scully Peretsman Foundation, Sheryl Sandberg, Sue Lehmann y Ted Dreyfus y W. L. S. Spencer Foundation. *Cf.* http://teachforall.org/es/sobre/colaboradores.

Cuadro 1. *Programas SEP-OSC empresariales*

Página SEP (2012)	*Página DGDGIE-SEP (2015)*	
Programas federales	*Programas federales*	*Programas federales*
Programa de la reforma educativa	Programa Escuelas de Tiempo Completo	Programa Fortalecimiento e Inversión Directa a las Escuelas (PEC-FIDE) de Mexicanos Primero
Programa de Escuela de tiempo completo	Sistema de Alerta Temprana	Programa Enseña por México de Enseña por México| Teach For All México, A.C.
Programa tu maestro en línea	Programa Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo	Programa Deport-es para Compartir de Asociación Mexicana para las Naciones Unidas
Programa Escuela siempre abierta	Programa de inclusión y alfabetización digital (entrega de tablets)	Programa Emprender con valores de Impulsa
Evaluación externa de programas federales	Programa Escuelas Dignas	Programa Emprendedores climáticos de Impulsa
México en PISA 2006	Programa Escuelas de Calidad	Calendario de Valores de Fundación Televisa
Programa para la evaluación internacional de los estudiantes	Programa Escuela Segura	Olimpiada de lectura de Fundación Televisa
Programa binacional de educación migrante		Bécalos de Fundación Televisa
Programa de apoyo al desarrollo de la educación superior		Programa Educación Benéame
Programa de transparencia y rendición de cuentas		Promesa de Fundación Tarahumara José A. Llaguno
Programa enciclomedia		Programa Habilidades para el éxito de Impulsa
Programa escuela segura		Programa Socios por un día de Impulsa
Programa escuelas de calidad		Diseña el Cambio de Fundación EducarUno
Programa nacional de lectura		Programa Plan Empresa Escuela de Impulsa
Programa para la mejora del logro educativo		Programa Más allá del dinero de Impulsa
Programa ver bien para aprender mejor		Programa Emprendedores y empresarios de Impulsa
Programas especiales e institucionales del sector educativo		Programa Simulador de Negocios de Impulsa
derivados del programa de desarrollo 2013-2018		Programa Ventajas de Permanecer en la Escuela de Impulsa
Salud alimentaria		Programa de Escuela Integral de Proeducación, I.A.P.
Todos somos Juárez		Aprender para avanzar
		Competencias para la vida Fundación EPA, A.C.
		Semartec (Sembrando Arte y Tecnología para la Educación)
		Papás y mamás en EducAcción de Fundación Televisa

Fuente: Página oficial de la SEP (2012) y página de la DGDGIE-SEP (2015).

> para lograr seguridad financiera y ser ciudadanos informados, que contribuyen a la sociedad, con perspectivas reales para el futuro. La inequidad educativa es un problema de todos. Sus consecuencias afectan a individuos, comunidades y a nuestra sociedad en general. Contribuye al aumento del desempleo y a tener economías más débiles, perpetúa la pobreza, mantiene la delincuencia y la violencia, alimenta los prejuicios que comienzan en la sala de clases y perpetúa la injusticia y el conflicto a través de las fronteras [http://teachforall.org/es/un-problema-global].

Desde su perspectiva, la inequidad, así como la desigualdad social y educativa, son fenómenos similares a una catástrofe natural; el proceder de las élites para acumular riqueza y poder,[3] las mismas de las que reciben sustanciosos donativos y apoyos, nada tienen que ver con el problema. Por supuesto, tampoco se cuestiona sobre el resultado pernicioso de la influencia indebida de las grandes empresas en la elaboración de políticas públicas, ni sobre la escasa regulación fiscal o la concentración de la riqueza mundial en manos de un reducido número de grupos de interés acaudalados.[4]

Para respaldar sus planteamientos, la organización se vale de cápsulas informativas, cifras que muestran el nivel de desigualdad educativa que aqueja a diferentes países, sin indicar la fuente de procedencia ni mucho menos preguntarse por las causas; los datos son reflejo de la realidad, no requieren explicación:

[3] Oxfam documenta el agravamiento de la desigualdad mundial con cifras escalofriantes: "En el 2015, sólo 62 personas poseían la misma riqueza que 3 600 millones (la mitad más pobre de la humanidad). No hace mucho, en 2010, eran 388 personas. La riqueza en manos de las 62 personas más ricas del mundo se ha incrementado 44% en apenas cinco años, algo más de medio billón de dólares (542 000 millones) desde 2010, hasta alcanzar 1.76 billones de dólares. Mientras tanto, la riqueza en manos de la mitad más pobre de la población se redujo en más de un billón de dólares en el mismo periodo, un desplome de 41%. Desde el inicio del presente siglo, la mitad más pobre de la población mundial sólo ha recibido 1% del incremento total de la riqueza mundial, mientras que 50% de esa "nueva riqueza" ha ido a parar a los bolsillos del 1% más rico" (Oxfam, 2016: 2).

[4] Las estrategias de los multimillonarios estadounidenses para acumular riqueza son muy diversas, imponen las reglas y saben jugar con ellas. "La desregulación ha tenido dos grandes ramificaciones: por un lado, los directivos de empresas vinculadas a los sectores bancario y financiero se han hecho excepcionalmente ricos, y por otro lado ha aumentado el riesgo de los mercados mundiales. Existe una correlación directa entre la desregulación financiera y la desigualdad económica en Estados Unidos" (Oxfam, 2014: 14).

- Cuando la tasa de matriculación en la escuela secundaria de un país es 10% más alta que el promedio, su riesgo de guerra civil disminuye en un 3 por ciento.

- Si todos los estudiantes de los países de bajos recursos dejaran la escuela con habilidades básicas de lectura, el número de personas viviendo con menos de 1.25 dólares al día se reduciría en un 12%, sacando a 171 millones de personas de la pobreza (TFA web).

La filosofía en la que se sustenta TFA es bastante simple: la desigualdad es un problema global, por lo tanto, requiere de acciones globales, sólo así será posible arribar a una especie de mundo feliz, "con crecientes oportunidades educativas y decrecientes desigualdades, es un mundo más próspero, pacífico y sustentable en el que más niños tienen la oportunidad de cumplir sus sueños. Dado que la educación es un valor global compartido, podemos mejorarlo trabajando juntos a pesar de nuestras diferencias y de las fronteras nacionales" (http://teachforall.org/es/un-problema-global).

El enfoque contempla ciertos valores y principios de asociación que fijan los límites de asociación; no cualquier organización puede pertenecer a la red. Además, los valores que sirven de guía para establecer relaciones a través de la red global se basan en un número reducido de ideas acerca del cambio, el aprendizaje, la responsabilidad mutua y el sentido de posibilidad:

Cambio transformacional. Buscamos construir movimientos nacionales que amplíen las oportunidades educativas de manera que cambien la vida de los niños y transformen las comunidades y naciones. Dada la magnitud de la necesidad educativa y para asegurarnos que el cambio que logremos sea significativo y sustentable, actuamos con los más altos estándares y con urgencia, pero teniendo una visión a largo plazo.

Aprendizaje constante. Valoramos la fuerza y la diversidad que hay a través de la red y nos comprometemos a aprender los unos de los otros para multiplicar nuestro impacto. Tomamos la iniciativa con humildad, para entender las experiencias y perspectivas de los

demás miembros y actuar estratégicamente con los conocimientos que obtenemos.

Responsabilidad mutual. Estamos comprometidos con apoyar el bienestar, el desarrollo y el éxito mutuo. Nos ayudamos y desafiamos, y buscamos respuestas que nos fortalezcan entre sí. Para fomentar una comunidad global fuerte y de colaboración, operamos con apertura, honestidad, respeto, confianza y generosidad.

Sentido de la posibilidad. Nuestra profunda fe en el potencial de los niños, las comunidades y las naciones —y nuestro optimismo sobre la posibilidad de garantizar oportunidades educativas para todos— nos inspira a ser audaces y emprendedores al afrontar los desafíos que enfrentamos.

Los interesados en asociarse a Teach For All deben comprometerse con estos valores, al igual que con determinados principios programáticos, pues de ello depende tanto la continuidad y crecimiento de la organización como su estrategia de intervención:

1) Buscar y seleccionar la mayor cantidad posible de los futuros líderes más prometedores de su país, de todas las disciplinas académicas e intereses profesionales, que demuestren las competencias básicas para impactar positivamente en el rendimiento de los estudiantes y convertirse en líderes a largo plazo, capaces de lograr un cambio sistémico.

2) Formar a los participantes para que desarrollen las habilidades, la mentalidad y los conocimientos necesarios para maximizar el impacto en el rendimiento estudiantil.

3) Colocar a los participantes como profesores durante dos años en puestos regulares de enseñanza en áreas de alta necesidad educativa, con clara responsabilidad sobre los resultados en sus salas de clase.

4) Acelerar el liderazgo de los ex becarios, fomentando la conexión entre ellos y creando caminos claros y convincentes para la expansión de oportunidades educativas.

5) Impulsar un impacto medible en el rendimiento de los estudiantes en el corto plazo y, en el largo plazo, en el desarrollo de líderes que ayudarán a asegurar oportunidades educativas para todos.

En función de los valores y principios mencionados, las organizaciones asociadas deben reunir y compartir ciertas características comunes de diseño que esta corporación juzga indispensables para asegurar el éxito del modelo, a saber:

- Independencia del control del gobierno y otras entidades externas, con una junta autónoma, una base de financiamiento diversificada y la libertad para tomar decisiones operativas, desafiar los paradigmas tradicionales y mantener el modelo frente a los cambios políticos.
- Alianzas con los sectores público y privado a cargo de la asignación de las plazas docentes, el financiamiento y el contexto regulador necesarios para lograr la escala y mantener el impacto en el tiempo, y a la vez aumentar la responsabilidad por resultados.

Estrategia de intervención

Una vez formalizados los convenios respectivos con las autoridades locales, la primera acción consiste en convocar a los jóvenes interesados, quienes deben cumplir con ciertos requisitos y presentar un conjunto de pruebas. TFA recluta a jóvenes universitarios recién graduados en áreas distintas a la educativa, exige que cuenten con un alto nivel académico y expectativas de colocación en grandes empresas.

Los seleccionados reciben una capacitación o entrenamiento de apenas cinco semanas en lo que se conoce como campamento de verano. Posteriormente son enviados a escuelas de barrios marginados alejados de su ciudad natal, donde comienzan a prestar sus servicios como becarios durante dos años. Al terminar el primer año de experiencia, se les asigna un tutor. Además, entre un año y otro, reciben nuevas capacitaciones para reflexionar en torno a los problemas enfrentados por los becarios, pero sobre todo, para reafirmar su convicción y compromiso para reducir la desigualdad, así como para fortalecer su imagen como líderes, de manera que no claudiquen en su misión. La empresa del sí a todo lo que da.

Cuando concluye el periodo de dos años, los becarios se convierten en *alumni,* con la finalidad de expandir los principios e ideología de la organización en todos los espacios en los que se desenvuelvan. Según su especialidad, también pueden ser contratados en alguna de las empresas que forman parte de la red, o bien, desempeñarse dentro de TFA en áreas específicas. En cualquier caso, para TFA este trabajo constituye una inversión que hay que aprovechar; los participantes que sobreviven y superan los dos años de docencia continúan formando parte de la organización, de esta manera la red se mantiene activa y en constante crecimiento.

De acuerdo con el enfoque, valores, principios y estrategia de intervención, los recursos captados en forma de donativos son utilizados para proporcionar apoyo directo, identificando ideas dentro de la red y asesorando a sus socios para aplicarlas a sus contextos individuales; facilitar conexiones a través de conferencias mundiales y regionales, reuniones en persona y plataformas en línea que permiten que los profesores, *alumni* y personal de los socios se conecten y aprendan unos de otros; tiene acceso a recursos globales para la red en áreas como desarrollo docente y de liderazgo, tecnología, recaudación de fondos y relaciones públicas; fomenta el desarrollo de liderazgo del personal, participantes y *alumni* de sus socios, aprovechando su alcance global para proporcionar desarrollo profesional y oportunidades de aprendizaje experiencial.

Cuenta con un Consejo Asesor Global de 25 miembros de distintas nacionalidades y perfiles profesionales, desde profesores retirados, académicos de Harvard, directores de empresas y fundaciones, hasta asesores internacionales de la UNESCO. La empresaria Marinela Sertvitje es una de sus integrantes (http://teachforall.org/es/sobre/consejo-asesor-global). Este consejo hace sugerencias sobre decisiones estratégicas y ayuda a aumentar el apoyo a Teach For All alrededor del mundo. A la fecha, cuenta con filiales en 38 países.

La narrativa de las soluciones compartidas es un medio eficaz para expandir globalmente la reforma educativa con base en el mercado, es una especie de proyecto moral de construcción de la nación. Teach For All difunde profusamente historias inspiradoras de cambio a nivel de aula, dispone de un archivo impresionante de testimonios individuales que utiliza como evidencia del potencial transformador de su modelo, gracias al cual será posible erradicar

la desigualdad educativa más allá de las contingencias locales. Son historias que, como las telenovelas, venden, lo cual no es nuevo en sí mismo; lo que sí resulta novedoso es su uso como tecnología de subjetivación a gran escala que viaja alrededor del mundo y opera sobre diferentes audiencias. No obstante, las historias de denuncia y renuncia a tan loable labor, existen (Blanchard, 2013), sin embargo, para TFA es propaganda negativa que nunca difundirá por obvias razones.

Existen críticas al chantaje al que recurre TFA para reclutar a jóvenes profesionistas, explotando sus ideales de cambio social, sobornándolos con la promesa de hacer el bien y transformarlos en líderes, pero en el fondo considera que la enseñanza no es una profesión suficientemente atractiva para un universitario con una trayectoria académica destacada, de ahí el cuidado de nombrarlos líderes y el ofrecimiento de un compromiso a corto plazo, no más de dos años frente a grupo. Si la falta de preparación para enseñar es uno de los principales cuestionamientos al programa, éste palidece ante un problema mucho más grande: el debilitamiento del sistema de educación pública y la forma en la que embozadamente alienta la sustitución de profesores preparados y experimentados que no se ajustan a los patrones de estandarización promovidos por las reformas, "TFA trabaja contra los intereses de los profesores, estudiantes y comunidades por igual. La reforma neoliberal de la escuela es la verdadera injusticia educativa aquí" (Korn, 2013: 8).

Enseña por México

Enseña por México se define como "una organización sin fines de lucro" que desde 2011 forma parte de la red internacional de Teach For All. Busca que las niñas, niños y jóvenes de México tengan acceso a una educación de calidad. Está conformada por *líderes* "con perfil de excelencia y liderazgo transformacional que actúan como agentes de cambio, impactando de manera directa en el ámbito académico y social, dentro y fuera de las aulas de educación básica y media superior" (http://ensenapormexico.org/quienes-somos/). Al igual que TFA, la filial mexicana nada dice de las causas de la desigualdad y su relación con las fortunas amasadas por cua-

tro mexicanos multimillonarios[5] que consecutivamente aparecen en el *top ten* de la revista *Forbes.*[6]

Erik Ramírez-Ruiz, fundador y actual director ejecutivo de Enseña por México, es licenciado en administración de empresas por el ITESM, se desempeñó como jefe de estrategia global y jefe de personal del presidente internacional de NCCEP, una organización sin fines de lucro con sede en Washington y presencia en varios países. Otras fundadoras son Daniela Rubio de los Santos, académica del CIDE, y Pilar Castellanos Lozano, presidenta de la fundación Farmacias del Ahorro del grupo Salinas.

Bajo el lema “Comprometidos con el cambio social y el combate al rezago educativo”, Enseña por México inició actividades en 2013. Mediante una convocatoria a nivel nacional, se han inscrito 1 400 jóvenes recién graduados con perfil de excelencia. De ellos fueron seleccionados únicamente 100 para participar en el programa durante dos años en el estado de Puebla. Luego de recibir la capacitación intensiva de cinco semanas con el apoyo de Teach For All y Mexicanos Primero, en agosto del mismo año fueron asignados a bachilleratos generales y telesecundarias de zonas marginadas, con la encomienda de apoyar a los alumnos en las asignaturas de inglés, matemáticas y tecnologías de la información. Además, participan dando tutorías, asesorías y talleres para complementar su labor en la comunidad escolar. Para cubrir sus gastos personales reciben un apoyo económico cuyo monto no se informa en el sitio oficial. A la fecha, Enseña por México cuenta con 263 participantes en los estados de Sonora, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León, Jalisco, Guanajuato, Estado de México, Puebla y Chiapas.

[5] Se trata de Carlos Slim, Ricardo Salinas Pliego, Germán Larrea y Alberto Bailleres. Gerardo Esquivel, autor del informe sobre desigualdad y pobreza elaborado para Oxfam, nos recuerda que una parte importante de las fortunas de estos cuatro personajes se deriva de sectores privatizados, concesionados y/o regulados por el sector público. Carlos Slim incrementó masivamente su fortuna al controlar Telmex, empresa mexicana de telefonía fija privatizada allá por 1990. Telmex fue el paso preliminar para la expansión hacia América Móvil. Germán Larrea y Alberto Bailleres son dueños de empresas mineras que explotan concesiones otorgadas por el Estado mexicano. Ricardo Salinas Pliego, quien obtuvo el control de una cadena nacional de televisión al adquirir la televisora pública Imevisión —hoy Tv Azteca— ha sido dueño o socio de Iusacell, además de ser dueño de Banco Azteca.

[6] Curiosamente, es a estos cuatro mexicanos a quienes el Estado supervisa de forma constante. Sin embargo, a menudo intervienen tanto como pueden en los instrumentos u organismos que se encargan de la regulación, supervisión y vigilancia; es decir, capturan políticamente al Estado mexicano (Esquivel, 2015: 20).

A esta especie de misioneros modernos el programa los identifica como Profesionales de Enseña por México (PEM). "Un PEM es un líder transformacional que funciona como agente de cambio dentro de una comunidad, impactando en lo académico y social en zonas de marginalidad". Se trata de un mecanismo de afiliación similar al del corporativo Walmart, que identifica a sus empleados como asociados. La filial mexicana afirma que un solo PEM logra impactar en promedio en 100 estudiantes y también influye en la comunidad escolar y padres de familia.

El PEM recibe apoyo académico y pedagógico de un tutor, así como capacitaciones mensuales; durante el segundo año, tiene la opción de recibir apoyo de un mentor (http://ensenapormexico.org/como-operamos/), que no es otra cosa que un acompañante de PEM que vivió la misma experiencia pero, además, trabaja dentro de las empresas u organizaciones que integran esta red, y goza de un reconocimiento como líder. ¿Quién mejor que un consumado empresario para desempeñar la necesaria labor de pastor, de evangelizador, promotor de la ideología y cosmovisión empresarial de jóvenes aspirantes cuyas expectativas de éxito caminan en ese mismo horizonte?

Colofón: en la defensa de la educación pública, no todo es lo que parece

Cuando alguien habla de defender la educación y la escuela pública es preciso hacerse algunas preguntas básicas: ¿de qué educación y de qué escuela estamos hablando? Una primera cuestión, fundamental para escapar de la maraña conceptual y pragmática construida deliberadamente es, como dice Humpty Dumpty en *Alicia a través del espejo,* "saber quién manda". En la exposición precedente, esperamos haber dejado en claro que el gobierno supranacional ha avanzado rápidamente y con éxito, en el proceso de imponer una reforma educativa global.

De acuerdo con Tomasevski (2004), culpar a la pobreza de la desigualdad en el acceso a la escuela, antes que a las políticas, es una coartada insostenible del filantrocapitalismo, ya que la primera se explica en buena medida por las segundas. No obstante, opo-

nerse a las tesis del capital humano aplicadas a la educación y a la doctrina de hacer el bien no es fácil. Muchos de estos movimientos cuestionaron en su momento el monopolio de la educación por parte del Estado antes de la globalización, hoy sus protestas se focalizan en la mercantilización que vino después.

Es preciso advertir las muchas trampas de la filantropía corporativa. Una es recurrir a la vieja táctica de apropiarse del lenguaje de los críticos, transformándolo en una retórica bajo la cual se esconden intenciones no declaradas. Por ejemplo, las críticas a la desigualdad educativa que provocaban las reformas estructurales del BM fueron retomadas sólo como argumento, mientras se sustituía ese término por otro más conveniente. Hoy ya no se habla de igualdad o justicia social, sino de equidad, demanda que enarbolan los movimientos más conservadores.

Tras el discurso bienhechor de la filantropía corporativa, se disimula poco una lógica implícita: los actuales maestros y escuelas están fallando en la tarea de cerrar la brecha en el rendimiento debido a una combinación de apatía, incompetencia y corrupción. De ahí que se justifique reclutar a universitarios, entrenarlos durante el verano y enviarlos a las escuelas más pobres para que hagan las cosas bien. Compromiso, voluntad y esfuerzo es todo lo que se necesita para cambiar la desigualdad educativa galopante.

TFA y su filial mexicana están aportando alrededor del mundo su granito de arena para la reconversión de la escuela y los maestros. Como atinadamente señala Martínez (2004: 395), esto supone la configuración de un nuevo tipo de funcionario educativo capaz de remplazar al maestro en sus funciones, mediante la formación de un renovado sujeto profesionalizado que funja como agente facilitador del rendimiento y, de paso, funja como difusor de un modo utilitario de pensar sobre la educación y la escuela. Por eso no resulta de ninguna forma anodino que TFA defina a los jóvenes reclutados como líderes, en lugar de llamarlos maestros.

No cabe duda de que el filantrocapitalismo forma parte de las fuerzas y dinámicas que buscan regular y conducir la reconfiguración de la escuela, pero sobre todo del maestro, en la dirección deseada por el imperio. De ahí la importancia de estudiar y difundir cuáles son y cómo operan. Algunos analistas han acusado al gobierno mexicano de conceder amplias facilidades para que con-

sorcios mercantiles internacionales lucren con la educación en México (López, 2016a),[7] afirmando que el sistema educativo nacional se transformará en un sistema educativo transnacional, puerta de entrada a empresas contratistas de maestros eventuales, desechables. Pero en lugar de profundizar sobre el asunto para mostrar dónde y cómo está ocurriendo esto, se limitan a lanzar convocatorias de defensa de la escuela pública que:

> en casi un siglo, la escuela mexicana fecunda en el arte de enseñar conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes con un sentido humanista, científico e integral que nos daba cohesión como nación e identidad nacional al promover la cultura mexicana y universal a partir de una gran tradición y riqueza pedagógica impartida por maestros normalistas. No dejemos morir a la escuela pública, defendamos a sus maestros, hoy más que nunca los necesitamos, para superar desigualdades y erradicar la ignorancia [López, 2016b: 12].

¿Qué diferencia hay entre esto y las proclamas de TFA?, ¿cómo lograr adhesiones a un movimiento social amplio en defensa de la escuela pública y los maestros sin desmontar la lógica política de organizaciones como TFA?

El gran peligro de hacer a un lado esta labor es no diferenciar entre movimientos conservadores y movimientos alternativos que surgen como forma de oposición y resistencia contra un sistema neoliberal. En México, las protestas y acciones de rechazo a la reforma educativa no han logrado superar los límites gremiales para transformarse en un movimiento social amplio.

Lo que he tratado de mostrar aquí es que nos movemos en un verdadero pantano de iniciativas, de manera que no basta con demandar poner fin al lucro, conservar un derecho, impedir la privatización, combatir la desigualdad y promover la integración, cuando por otro lado el imperio avanza a pasos acelerados en la imposición de un proyecto educativo global del que pocas veces logramos ubicar y reconocer con claridad sus expresiones particulares.

[7] En inglés se le conoce como Trade in Services Agreement, TISA. Es un tratado internacional en el que 23 países, incluyendo los que pertenecen a la Unión Europea y Estados Unidos promueven la liberalización a escala global del comercio de servicios como la banca o el transporte.

Es preciso desmontar los efectos concretos de una retórica proveniente del campo empresarial que exalta la productividad y la eficiencia como valores supremos. ¿Hay otros valores que nos parezcan más importantes que éstos?, ¿cuáles son?, ¿cómo fortalecerlos?

A menudo, y sin proponérnoslo, somos víctimas de las ideas que abrazamos. Nuestras propias demandas como sociedad han tenido una especie de efecto bumerang. Por ejemplo, en el tema que nos ocupa, al señalar la intervención estatal como responsable de nuestros males, la sociedad civil emerge como un espacio de libertad y participación. Ésta fue la ventana de oportunidad que aprovechó el neoconservadurismo para presentarse como legítima representante de la sociedad civil que actúa en lugar de esperar que todas las soluciones provengan del Estado. Pasa algo similar con la autonomía, una demanda fundamental de movimientos educativos progresistas; ahora, ha servido de argumento para modificar las leyes que permiten la proliferación de entidades no estatales que dicen contribuir al cumplimiento de fines públicos y sociales, al tiempo que lucran con las necesidades y expectativas educativas de la población empobrecida. Así ha ocurrido en Chile y Argentina desde hace tiempo; Feldfeber (2003: 121) ejemplifica con el proyecto de Escuelas Experimentales o escuelas autogestionadas inspirado en las escuelas chárter.

Enseña México no surgió como respuesta a una demanda de las comunidades, sino por la acción de actores con intereses comunes, externos a la escuela pero vinculados a la esfera gubernamental y empresarial. Si ya de por sí a las escuelas se les ha impuesto una autonomía decretada, ¿ahora resulta que también se impone la forma de ejercerla?

Como señala Gluz (2007), las prácticas concretas de los movimientos expresan distintos alcances de la concepción de autonomía según las dimensiones involucradas: algunos movimientos sociales orientan su acción hacia lo social prescindiendo del sistema político; otros, en cambio, se alían con ciertos partidos para insertar en lugares clave de los cargos estatales a integrantes del movimiento y desde allí luchan por el acceso a bienes sociales que administran a escala territorial o, simplemente, van siendo cooptados por las redes político clientelares. En este mar de confusiones, vie-

ne al caso señalar las principales diferencias entre los movimientos sociales alternativos y aquéllos ligados a la filantropía corporativa.

Mientras los primeros poseen una perspectiva política sobre la educación como forma de lucha contra la dominación, los segundos tienden a desvincular la organización de la sociedad civil de la dimensión económica, política y social que le es inherente; sus acciones buscan desplazar la intervención del Estado, pero no acabar con la dominación. "Ni el Estado ni el mercado, sociedad civil organizada", es una de sus proclamas.

Otra diferencia, siguiendo a Gluz (2007: 45-50), es que mientras los primeros surgen generalmente desde los márgenes como expresiones de oposición y de protesta de sectores populares marginados, a consecuencia del empobrecimiento, vulnerabilidad y exclusión resultantes de la aplicación de las propias políticas, los movimientos conservadores no cuestionan de ninguna manera las formas de pensamiento hegemónico, por el contrario, contribuyen a su reafirmación. No se interesan por alimentar la solidaridad o reconstruir el tejido social de los más pobres para garantizar su subsistencia, pero viven y se desarrollan a sus costillas, cual parásitos.

Es fundamental prestar mayor atención al lenguaje en uso, pues allí donde un movimiento educativo progresista puede estar interesado en brindar una educación integral que forme sujetos capaces de transformar la realidad social, otros pueden trucar transformación por emprendedurismo, como se vio en el caso aquí revisado, o transformación social por responsabilidad social.

Por otra parte, considerando que en TFA la formación de docentes líderes es el centro de su estrategia de intervención, al oponer resistencia a esta lógica pasa por tomarse en serio el problema de la formación técnica y política de los docentes.

Finalmente, habría que repensar las posibilidades reales de transformación de una escuela pública que depende del Estado. No es lo mismo actuar desde dentro que por fuera de los márgenes estatales. Habrá que analizar en qué medida la escuela puede convertirse en un espacio en movimiento que vincule las prácticas pedagógicas con una formación de sujetos políticamente comprometidos con la transformación social, ya que por lo general, responde a lo contrario.

Referencias

Libros

Coriat, B. (1995), *Pensar al revés. Trabajo y organización en la empresa japonesa,* México, Siglo XXI Editores.

Beltrán, J. (2008), "El derecho a la educación: campo minado", reseña de Katarina Tomasevski, *El asalto a la educación, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación,* 1 (1), pp. 80-83.

Feldfeber, M. (2003), "Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina", en M. Feldfeber (coord.), *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo ¿existe un espacio público no estatal?,* Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 109-127.

Follari, R. (2003), "Lo público revisitado: paradojas del Estado, falacias del mercado", en M. Feldfeber (comp.), *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo,* Buenos Aires, Novedades Educativas.

Gluz, N. (2013), *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales,* Buenos Aires, Clacso.

Hard, M., y A. Negri (2000), *Imperio,* traducción de Eduardo Sadier, Massachussets, Harvard University Press.

Luengo, J., A. Olmedo, E. Santa Cruz y G. Saura (2012), "Nuevas formas, nuevos actores y nuevas dinámicas de la privatización en educación", *Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* 16(3), pp. 3-12.

Martínez, A. (2004), *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*, Barcelona, Anthropos.

Martínez, A., y J. Bustamante (2014), *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos* XVI-II-XIX, Buenos Aires, Prometeo Libros.

Muñoz Hernández, R. (2012), "Las redes organizacionales de la sociedad civil en México y sus estrategias de financiamiento", *Administración y organizaciones,* núm. 29, pp. 11-37.

Narodowski, M., y D. Brailovsky (2005), "La cuestión del fin de la razón de estado en la historia de la escolarización", en *Cuadernos de Historia de la Educación,* núm. 4, pp. 143-154.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (1989), Programa de Modernización Educativa (PME) 1989-1994, México, SEP.

Tomasevski, K. (2004), *El asalto a la educación,* Barcelona, Intermón Oxfam.

Viñao, A. (2012), "El asalto a la educación: privatizaciones y conservadurismo", *Cuadernos de Pedagogía,* núm. 421, pp. 81-85.

Referencias electrónicas

Ahmann, C. (2015), "Teach for all: Storytelling 'shared solutions' and scaling global reform". Education Policy Analysis Archives, 23(45). Recuperado el 4 de mayo de 2016 de http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1784.

Áñez, C., y M. C. Useche (2003), "Flexibilización de las relaciones de trabajo y su incidencia en la fuerza laboral", revista *Faces,* año 12, núm. 23, enero-junio de 2003, en http://servicio.bc.uc.edu.ve/faces/revista/index.htm, consultado el 10 de abril de 2016.

Ball, S. (2011), "Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas", *Propuesta Educativa,* vol. 2 (36), pp. 25-34. Recuperado el 11 de abril de 2016 de http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/57.pdf.

Blanchard, O. (2013), "I Quit Teach for America". Recuperado el 3 de junio de http://www.theatlantic.com/education/archive/2013/09/i-quit-teach-for-america/279724/.

Brooks, D. (2013), "La gran disputa en Estados Unidos. La guerra contra la educación pública". Recuperado el 12 de diciembre de 2015 de http://www.jornada.unam.mx/2013/01/03/politica/002n1pol?partner=rss.

Carrillo, P., M. Layton y M. Tapia (2008), "Filantropía corporativa a la mexicana", México, Alternativas y Capacidades, en http://alternativasycapacidades.org/sites/default/files/publicacion_file/Filantrop%C3%ADa%20Corporativa%20a%20la%20Mexicana.pdf.

CLADE (2014), "Mapeo sobre tendencias de la privatización de la educación en América Latina y el Caribe", en http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resourceattachments/Clade_Privatizacion_Educacion_ALC_2015.pdf.

Curto Grau, M. (2012), "La filantropía: ¿Un acto de responsabilidad

social?", Cuaderno núm. 15 de la Cátedra "La Caixa" de Responsabilidad Social de la Empresa y Gobierno Corporativo, IESE Business School. Recuperado de http://www.iese.edu/es/multimedia/Cuaderno 15_tcm5-83109_tcm42-62548.pdf.

Del Rey, A. (2016), "Del fracaso de los sistemas escolares o de la fábrica del alumno performativo", *Voces de la Educación,* 1 (2), pp. 16-22. Recuperado de http://www.vocesdelaeducacion.com.mx/wp-content/uploads/2016/07/b3_16_22.pdf.

Esquivel, G. (2015), *Desigualdad extrema en México. Concentración del poder económico y político,* México, Oxfam México. Disponible en http://www.cambialasreglas.org/pdf/desigualdadextrema_informe.pdf.

Gentili, P. (2009), "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos)", *Revista Iberoamericana de Educación,* núm. 49, pp. 19-27, en file:///C:/Users/Luc%C3%ADa%20R%20F/Downloads/rie49a01%20(1).pdf, consultado el 15 de mayo de 2016.

Gluz, N. (2007), "Política y subjetividad: debates desde las experiencias educativas alternativas". Recuperado el 9 de abril de 2016 de http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/360.pdf.

Iglesias, J. (2014), "Caridad e hipocresía: dos pilares indispensables de la ética capitalista". Recuperado el 20 de mayo de 2016 de http://2014.kaosenlared.net/secciones/79753-caridad-e-hipocres%C3%ADa-dos-pilares-indispensables-de-la-%C3%A9tica-capitalista.

Korn, S. (2013), *Don't teach for America*. Recuperado el 4 de junio de 2016 de http://www.thecrimson.com/column/the-red-line/article/2013/10/23/dont-teach-for-america/.

López Calva, Martín (2015), "En defensa de la escuela pública", en http://www.e-consulta.com/opinion/2015-05-25/en-defensa-de-la-escuela-publica, recuperado el 20 de febrero de 2016.

López, M. de J. (2016a), "¿Por qué luchan los maestros?" Recuperado el 13 de junio de 2016 de http://www.jornada.unam.mx/2016/06/12/opinion/019a1pol.

López, M. de J. (2016b), "Aniquilamiento de la escuela pública". Recuperado el 9 de mayo de 2016 de http://www.educacionfutura.org/aniquilamiento-de-la-escuela-publica.

Martínez, A. (2010), "La hipocresía de la filantropía". Recuperado el 18 de abril de 2016 de http://pijamasurf.com/2010/08/la-hipocresia-de-la-filantropia-la-forma-en-la-que-el-sistema-mantiene-status-quo/.

Osío, R. (2015), "La nueva filantropía o el negocio global de hacer el bien", *Debates IESA,* 20(4), pp. 56-59, Instituto de Estudios Superiores de Administración, en http://virtual.iesa.edu.ve/servicios/wordpress/wp-content/uploads/2016/04/2015-4-osio.pdf.

Oxfam (2014), "Gobernar para las élites. Secuestro democrático y desigualdad económica". Recuperado el 15 de abril de 2016 de https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/bp-working-for-few-political-capture-economic-inequality-200114-es.pdf.

Oxfam (2016), Una economía al servicio del 1%. Recuperado el 20 de marzo de 2016 de https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-es_0.pdf.

Puiggrós, A. (1996), "Educación neoliberal y quiebre educativo", *Nueva Sociedad,* núm. 146, noviembre-diciembre, pp. 90-101. Recuperado el 11 de abril de 2016 de http://nuso.org/media/articles/downloads/2549_1.pdf.

Puiggrós, A. (2015), "Educación y sociedad en América Latina a fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico". Recuperado el 29 de junio de 2016 de http://www7.tau.ac.il/ojs/index.php/eial/article/view/1046/1078.

Ramos, J. (2013), "El neoliberalismo y su impacto en la educación en América Latina". Disponible en http://www.redaccionpopular.com/articulo/neoliberalismo-y-educacion.

Rizvi, F., y B. Lingard (2013), *Políticas educativas en un mundo globalizado,* Madrid, Morata.

Saura, G. (2016), "Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: la red global Teach For All en España", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* (RASE), vol. 9, núm. 2, pp. 248-264. En http://rase.ase.es/index.php/RASE/article/view/456/430, consultado el 30 de mayo de 2016.

Straubhaar, R., y D. Friedrich (2015), "Theorizing and documenting the spread of Teach For All and its impact on global education reform", *Education Policy Analysis Archives,* 23(44). En http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2055, consultado el 9 de febrero de 2016.

CAPÍTULO III

El movimiento estudiantil. De la ciudadanía civil a la social, contra la privatización de la educación

Sergio Tamayo

Introducción

El objetivo de este capítulo es reflexionar acerca de las trayectorias del movimiento estudiantil —desde el histórico acontecimiento de 1968 hasta la llegada de otros hitos políticos relevantes mucho más recientes, el #YoSoy132 en 2012, y Ayotzinapa en 2014—. Es un análisis que surgió de correlacionar educación, política y movimientos, el cual he realizado partiendo de 1968 como origen de la transición política mexicana, con acercamientos etnográficos y situacionales de los repertorios de movilización estudiantiles entre 1998 y 2016, trabajo persistente de archivo, recolección de trayectorias de eventos, así como de elaboración de biografías de mujeres activistas. Los temas que han surgido de estas aproximaciones puntuales profundizan en la construcción de identidades colectivas, la noción bisagra movilización-desmovilización social, los dispositivos de represión del Estado contra los movimientos, las atribuciones subjetivas de la estructura de oportunidad política y las resonancias históricas y biográficas del activismo.

Pero esta reflexión del tiempo largo del movimiento estudiantil, para distinguirla de otros análisis, debe asociarse con las posibilidades o limitaciones en la construcción de proyectos de ciudadanía que se han producido desde el ámbito de esta juventud movilizada.

Los movimientos, y particularmente los estudiantiles, son corrientes de opinión y acción que desafían códigos dominantes, y los hacen del dominio público. Quieren contrarrestar la imposición de la visión de autoridades, gobernantes y élites. Buscan aliados

entre las audiencias, e intentan incidir en los imaginarios y percepciones de una ciudadanía que se revuelca incómoda con el paso de la historia aún cargada de injusticias, pero que no se atreve a participar más allá de lo institucional. Consciente o inconscientemente, el movimiento transgrede las instituciones, y quiere persuadir de un proyecto de ciudadanía alternativo, contrahegemónico y universal, pero que apenas lo está construyendo en la experiencia, y que a veces no logra alcanzarlo con un sentido amplio de universalidad.

Aquí está precisamente para mí el vínculo más estrecho entre movimiento y política, porque ambos tienen el mismo propósito, persuadir para la acción. Se trata, pues, de introducirse en las mentalidades y en los imaginarios sociales. Persuadir sobre la necesidad de un cambio social y cultural. Apoyar en los procesos de producción de utopías, de nuevos proyectos de ciudadanía, que se orienten a generar una pertenencia colectiva, y orientar democráticamente a la comunidad. Se dice fácil, pero este proceso no es terso, ni puro, sino dialéctico, tenso y contradictorio.

Voy a trazar muy brevemente la incidencia del movimiento estudiantil después de 1968, en una especie de resonancia histórica. Como se indica en el primer apartado, revisaré las condiciones de los movimientos estudiantiles a partir de 1968, siguiendo una periodización de más o menos cada 10 años, hasta 2008, y después las características más recientes del #YoSoy132 de 2012 y Ayotzinapa de 2014. Advertiremos ciertos cambios en los objetivos políticos del movimiento estudiantil en torno a los fundamentos que imprimieron una concepción particular de ciudadanía civil y de ciudadanía social.

Después me referiré a los movimientos del Consejo Estudiantil Universitario (CEU) de 1986 y del Consejo General de Huelga (CGH) de 1999. Por último, tocaré algunos de los dispositivos de análisis que he seguido recientemente para comprender la cultura e identidad colectiva del movimiento estudiantil, a través del #YoSoy132. A manera de corolario destaco algunas líneas de investigación que el caso Ayotzinapa puede generar en los estudios de los movimientos sociales.

Pensar los movimientos en el tiempo largo tiene varias posibilidades. Desde una perspectiva marxista, los estudios vinculan las

ondas largas del desarrollo capitalista con la evolución de la lucha de clases (Mandel, 1986; Gunder y Fuentes, 1995); en los estudios sobre ciclos de protesta se definen periodos que se caracterizan por afectaciones específicas entre la estructura de oportunidad política y los repertorios de movilización (Tarrow, 1998; Tilly, 2006 y 2008); en la política se ha trabajado con la noción de transición democrática (Salazar, 2001). No obstante estas distintas aproximaciones, la pregunta recurrente es ¿cómo podemos verificar rigurosamente las resonancias políticas de los movimientos en la sociedad, de tal forma que evitemos el maniqueísmo proselitista de resaltar valores inexistentes en los movimientos y así engrandecer, si acaso, empequeñecidas actuaciones e impactos sociales? Por esto, antes de abrir los apartados específicos de los movimientos estudiantiles en el tiempo, quisiera proponer aquí una perspectiva de tres dimensiones teórico-metodológicas: sobre la transición democrática o política; sobre las resonancias históricas, y sobre los cambios en el ejercicio de la ciudadanía.

Tres dimensiones teórico-metodológicas para pensar los movimientos

Transición política o transición a la democracia

El movimiento estudiantil mexicano refleja con toda claridad los impactos que los movimientos sociales en general tienen en las instituciones y en la organización de la sociedad. Históricamente, es posible discernir sobre los efectos negativos o positivos de la acción de los movimientos sobre el régimen político (Tilly, 2006), o a través de una perspectiva microsociológica en torno al compromiso del activismo social y las consecuencias de los movimientos en las biografías de los participantes (Giugni, 2007; McAdam, 1999; Fillieule, 2005). Lo que pueda definirse como una derrota del movimiento basado sobre todo en la movilización de los dispositivos estatales de represión, como lo señalan los acontecimientos de octubre de 1968 en Tlatelolco, en febrero de 2000 en ciudad universitaria, o en noviembre de 2006 en Oaxaca, por dar algunos pocos

ejemplos, puede considerarse a largo plazo como una contribución, al menos, de los movimientos sociales a la democracia. No en balde una conclusión importante de Tilly destaca el papel relevante de los movimientos en la democratización (Tilly, 1995a).

La primera dimensión tiene sentido en la discusión sobre transición política. Con la entrada del cambio de modelo de desarrollo en el mundo hacia el neoliberalismo y el libre mercado, se relacionó la transformación global con una especie de tercera ola democrática. Democracia y libre mercado se asociaron fuertemente. En América Latina y México se empezó a hablar de transición a la democracia, e incluso se conformaron varios organismos civiles en torno al tema de la transición. A este enfoque se le denominó "transicionista". El principal fundamento que le daba validez a su teoría fueron las transiciones democráticas de regímenes totalitarios y militares como en Polonia, y en América Latina como en Brasil, Argentina, Bolivia y Chile. En México, lo constató la alternancia presidencial de 2000, una transición culminada de forma pacífica y democrática.

Después, fue evidente que las características de esa transición eran otras que los tan recurrentes elementos centrales de la democracia, y que para suplir su ineficiencia en la conducción política se empezó a hablar de "calidad de la democracia" y de procesos sucesivos de "consolidación democrática". Desde mi punto de vista, esto sólo mostró el resbalón teórico al que se vio sometida esta corriente intelectual de la transición para explicar de manera tan unidimensional procesos más complejos. Pero éste no es el tema central aquí, sino la gran discusión que se generó sobre la cuestión de la transición y cuáles habían sido los orígenes de tal evolución. Dependiendo del enfoque y la disciplina, se ubicaron varias hipótesis. Los economistas situaron el arranque en la crisis económica de 1982, causa estructural del cambio de modelo económico. En contraste, los transicioncitas ubicaron los inicios de la transformación en las reformas electorales de 1993, interesados en los cambios institucionales y preocupados por la institucionalización de la política. Y los movimientistas (si se me pudiera aceptar este adjetivo) lo ubicamos en 1968. En mi caso, coincidente con la visión de Sergio Aguayo (2015), por un lado, y, por otro, de los sociólogos, historiadores y economistas del sistema mundial Arrighi, Hopkins

y Wallerstein (1989), quienes ubican las causas en una crisis más amplia, estructural y mundial, no únicamente económica sino social y política. Con excepción de los transicionistas, ni los economistas ni los movimientistas consideran esta transición como un cambio democrático, sino político. La democracia se quedó en anhelo, incluso como enigma. En estas circunstancias, no debe extrañar que los economistas ni siquiera la considerarían como un cambio político, sino como una afectación de gran envergadura, producto del cambio de modelo económico.

Durante la década de los noventa realicé una investigación sobre ciudadanías y movimientos sociales en México (Tamayo, 1999). Aún creo que una alternativa interesante para estudiar la acción de los movimientos sociales parte de ubicarla en el seguimiento de su desarrollo, y no tanto en su génesis. El aporte en el conocimiento de los movimientos no está en el hecho mismo de su gestación, sino en explicar la dinámica que aportan al convertirse verdaderamente en sujetos sociales, conscientes de la realidad a la que pretenden transformar y estableciendo con cierta precisión su ámbito de influencia. El libro tuvo una atención en los trabajos de Tilly (2008, capítulo 4), con el cual discutió acerca del *performance* contencioso, desde la perspectiva de las trayectorias de acción (Tilly, 2011). La perspectiva de Tilly, desde entonces (1995a, 1995b, 2008), ha combinado el análisis procesual y estructural, explicando cómo la diferenciación estructural —por ejemplo, las rápidas urbanizaciones o la reestructuración industrial— sumada a la dimensión política modifica la naturaleza de la acción. Pero repetiríamos el error al quedarnos en este nivel, lo útil sería, en esta premisa tillyana, describir, medir y explicar la lucha política, desprender de aquí el sentido inverso, es decir, precisar cómo las transformaciones en la naturaleza de la acción colectiva pueden explicar la diferenciación estructural y los cambios en la dimensión política (véase el análisis metodológico en Tilly, 2011).

Emparejándonos en esta discusión, y si el tema de la transición es el que nos ocupa, me parece que la perspectiva de Alberoni (1984 y 1993) es sugerente. Debemos entender los movimientos sociales como transiciones que surgen al transgredir la institucionalidad, considerada ésta como la verdadera esencia de la organización de la vida cotidiana. En el movimiento naciente que irrumpe

en la cotidianidad va manteniendo un desarrollo dialéctico que tiende a la transformación, reforma o readaptación institucional, y como analogía de la transición hacia el cambio. En efecto, este desarrollo creativo, eufórico, en constante efervescencia de los movimientos es una transición hacia un nuevo tipo de institucionalidad, cualquiera y en cualesquiera de las formas en que se defina. Los cambios, tendríamos que aclarar aquí, podrían entonces ser siempre resultado de fricciones sociales no controladas por el sistema.

Así, cuando Touraine define el movimiento social como una acción colectiva que es resultado inmediato de una situación objetiva, pero que pasa a ser una diferente condición porque se convierte en sujeto, está hablando de la misma transición a la que se refiere Alberoni con su definición de movimiento naciente, al que diferencia explícitamente del concepto de institución. La institución significa permanencia, mantenimiento y conservación de roles y reglas. Movimiento significa transgresión de esos roles y esas reglas.

Resonancias históricas y biográficas de los movimientos

La segunda dimensión tiene que ver con uno de los temas estudiados en los movimientos sociales, los efectos de la acción. El éxito o fracaso de los movimientos sociales generalmente se atribuye al logro que un grupo obtiene al insertarse dentro de canales formales, o a través de la gestión para alcanzar una modificación parcial o total de las instituciones. El éxito de un movimiento generalmente está vinculado a procesos de institucionalización, y pocas veces se analiza desde los objetivos precisos planteados por el movimiento en sus orígenes, o por los cambios en la mentalidad colectiva o por las atribuciones subjetivas sobre la estructura de oportunidad política, que se van construyendo en la trayectoria misma del conflicto.

Una perspectiva poco estudiada en México es sobre las consecuencias biográficas de los participantes, analizadas a través del papel del militantismo o activismo social. Estas dos perspectivas difieren en su fundamento teórico y metodológico, pues mientras que el militantismo se asocia más con un trabajo político articula-

do a ideologías y organizaciones políticas, donde la relación movimiento-partido se hace fundamental, el enfoque del activismo social es más aséptico, descontaminado de la política y más ubicado en la perspectiva personal de la biografía y el compromiso social. Quisiera aquí resaltar la noción de "resonancia biográfica" o "resonancia histórica". Este término fue acuñado por Guadalupe Olivier, con quien trabajé un acercamiento al tema de las "consecuencias biográficas del activismo" (Olivier y Tamayo, en prensa). La diferencia principal entre "resonancia" y "consecuencia" es el carácter multidimensional de los efectos y repercusiones sociales y políticas de la acción individual y colectiva, entendidas como resonancias y construidas a través de biografías e historias de vida. La diferencia con la noción de "consecuencias" parte del propio análisis cuantitativo y la explicación causal del fenómeno.

Resonancias históricas y biográficas del activismo son así nociones que tienen una importante utilidad teórica y metodológica para este trabajo. En las ciencias sociales se han utilizado también categorías como eco social, consecuencias biográficas de la acción colectiva, efectos de generación (McAdam, 1988; Giugni, 2007; Chabanet y Guigni, 2010; Juhem, 2009; Ross, 2005; véase además Olivier Fillieule, 2005, y efectos de socialización (Eccles *et al.,* 1990; Persell, 1990; Bargel, 2009), definiendo así la gran divulgación e impacto social y personal de un acontecimiento histórico. En tal sentido, las categorías delimitadas de este modo se encuentran dentro del marco de los efectos o de las repercusiones (Castoriadis 1982; Goleman *et al.,* 2002; Lindón, 2007; Tenti Fanfani, 1997).

> Para nosotros, la resonancia histórica debe concebirse como la presencia multidimensional de acontecimientos por repercusión de otros, y en consecuencia se constituye como un conjunto de procesos sociales e históricos. Así como la acepción de resonancia, en el ámbito del sonido y de la música, es la prolongada articulación de sonidos en el tiempo, en lo social se entiende como la prolongada articulación de eventos sociales e históricos en el tiempo. En ciertas fases, las resonancias disminuyen gradualmente, sin embargo, estas pueden sostenerse con diferentes magnitudes. Tales grados de resonancia se explican por inflexiones que esta adquiere en determinados momentos históricos. Es decir, por curvaturas, redirecciones, debili-

> tamientos y fuerzas que se consigue o pierde con el paso del tiempo. Lo anterior implica que la concepción que entendemos aquí por resonancia no es lineal, ni unívoca. Habría pues que considerar, en tal sentido, la existencia de uno o varios eventos que pueden ser más relevantes que otros, y a la postre son ellos que de manera dialéctica dan mayor o menor énfasis a la resonancia. Y aunque disminuye su fuerza con el correr del tiempo, el momento de inflexión hace más bien que se diversifique, evitando su desaparición, al articularse con procesos y resonancias nuevas [Olivier y Tamayo, en prensa].

Podemos definir, por un lado, a la resonancia histórica. Esta categoría es de rango medio, la cual nos permite hablar de aquellos mecanismos de explicación teórica que al articularse entre sí, van conjuntando procesos históricos más amplios, a través de coyunturas y otros eventos contingentes. Estos procesos van repercutiendo como ondas sonoras a lo largo del tiempo, en las propias biografías individuales de los sujetos y en las de sus organizaciones. Por eso decimos que la resonancia histórica es una noción que permite entender la relación dinámica que existe entre el proceso histórico propiamente dicho y la constitución política del sujeto.

Por otro lado, la resonancia biográfica se encuentra íntimamente ligada a la resonancia histórica. Por resonancia biográfica entendemos las repercusiones personales. Aquí es importante subrayar el papel de los sujetos y su lugar que ocupan en las distintas fases históricas. Se refiere, pues, a la manera en la que la experiencia social y cultural de los sujetos, en determinadas fases de su vida, se interconectan con, e incluso influyen desde abajo, acontecimientos históricos relevantes y permiten influencias recíprocas (Olivier y Tamayo, en prensa).

Crítica de la ciudadanía

La tercera dimensión que quisiera destacar aquí es la crítica de la ciudadanía y la construcción sustantiva de prácticas de ciudadanía. Esta dimensión analítica es decisiva para comprender los objetivos, visiones y cambios en las demandas del movimiento estudiantil durante una determinada transición. Es, podríamos decir, la sínte-

sis teórica de la aplicación de los conceptos de transición y resonancias históricas que abordamos con anterioridad.

Durante algunos años he estudiado las formas de construcción y transformación de la ciudadanía, pensada tanto comunidad política, como proyecto de vida y de disputa por la nación (Tamayo, 1999, 2002, 2010). Somos ciudadanos porque nacemos dentro de un territorio que nos da membresía como mexicanos. También lo somos porque, aunque no nacidos dentro del territorio mexicano, solicitamos formar parte de esa membresía, y así nos nacionalizamos. Pero más que eso, el estatus de ser ciudadano en una comunidad lo proporciona la participación política. Somos ciudadanos en la medida en la que pensamos, nos comunicamos e incidimos en los problemas sociales y públicos de la nación. Jurídicamente, la participación más deseable y socorrida de la ciudadanía es aquella que nos lleva a votar cada vez que se organizan elecciones de representantes, porque somos y reivindicamos una democracia representativa. Ahí, dicen los más conservadores, es donde se constituye nuestra garantía de ser ciudadanos. Es una forma de participación individual. Pero hay otras convenciones, no tan restringidas como ésta, que no sólo buscan continuar con las condiciones establecidas institucionalmente, sino que también pretenden reflexionar sobre ellas críticamente y cambiarlas. Es esta última una propuesta de democracia participativa o directa. A tal forma le llamo un ejercicio crítico de ciudadanía. Los partidos políticos (aunque no todos, especialmente los no institucionalizados) y los movimientos sociales son los actores más relevantes de este ejercicio de participación directa, que se convierte en una participación colectiva, no individual, de ciudadanía. Los movimientos estudiantiles, en consecuencia, han sido históricamente uno de los actores colectivos más persistentes e influenciables de estos cambios.

Pero si de sustentar los efectos de cambio político por los movimientos sociales se trata, un aspecto importante reside en la idea de que la ciudadanía se transforma en el tiempo y por medio de la acción de los actores sociales y políticos, en tanto práctica y ejercicio de derechos y responsabilidades cívicas. En efecto, cambios en la ciudadanía traen aparejados cambios en las subjetividades, pero de manera inversa, podemos decir que cambios producidos por las subjetividades de la lucha ciudadana, materializadas en proyectos

propios de ciudadanía en disputa, traen cambios en el ejercicio e institucionalización de la ciudadanía. El cuadro 1 muestra los cambios que ha sufrido el movimiento estudiantil desde 1968, en periodos de aproximadamente 10 años, influenciado por otros sectores sociales, y a su vez con influencia en ellos, los cuales han venido definiendo los objetivos de lucha en términos del carácter de sus demandas ciudadanas de tipo social (señalado con pantalla crema) o civil (en pantalla naranja). La lucha por la ciudadanía civil fue parte de una reivindicación del movimiento de 1968 a partir del pliego petitorio basado principalmente en demandas dentro del campo judicial, contra la represión, libertad a presos políticos, reformas al código penal, etc. Estos objetivos cambiaron especialmente en 1986, 1999 y 2008, cuando el contexto generó un cambio de reivindicación por una educación pública y contra la privatización, esta última que se erigió como fundamento del modelo de libre mercado implementado desde la crisis económica de los años ochenta. Entonces, la lucha se replanteó hacia la ciudadanía social.

Estos cambios en realidad coinciden con los cambios de estrategia y visión de los derechos ciudadanos entre 1970 y 1994, etapa a partir de la cual se fue consolidando el proyecto neoliberal en el país. El cuadro 2 muestra esos cambios de estrategia por actores políticos. En especial respecto a los movimientos sociales, que son por ahora nuestro interés, podemos observar cómo después de 1968 las consecuencias del activismo estudiantil impactaron en el resurgimiento del movimiento con una reivindicación específica hacia la ciudadanía social por encima de los derechos civiles y políticos, con un rechazo a la perspectiva liberal de democracia representativa y formal, y a los procesos electorales controlados por el Estado. A partir de 1982, el movimiento estudiantil —en el contexto de crisis económica y el surgimiento de amplios movimientos sectoriales del campo, la ciudad, de trabajadores, de mujeres, de lesbianas y homosexuales, por los derechos humanos y de damnificados— empató una perspectiva dirigida hacia la fundamentación de una ciudadanía más igualitaria, en términos del combate a la privatización en la educación, aún en ciernes, ligada a las libertades democráticas, el derecho de asociación, la democratización del régimen y la participación electoral desde la izquierda.

Cuadro 1. *Cambios en los objetivos políticos del movimiento estudiantil, en torno a contenidos sociales o civiles de la ciudadanía*

	1968	*1978*	*1986*	*1999*	*2008*	*2012*	*2014*
Ciudadanía social		Vínculo con las luchas sociales sectoriales	Contra el alza de cuotas	Contra la privatización	Contra la privatización, defensa de las normales, y luchas sociales sectoriales		
Ciudadanía civil	Libertad a presos políticos	Formación del Frente Nacional contra la Represión				Contra la imposición electoral, por la democracia y la apertura de medios	Contra la desaparición forzada, la violencia y la violación a los derechos humanos

¿Qué más nos enseña el movimiento estudiantil de 1968?

El año 1968, como muchos lo han considerado, es el parteaguas histórico mundial no únicamente por los estudiantes en México, sino por las acciones realizadas en Francia, en los Estados Unidos, Argentina, Italia, entre otros países, que se levantaron contra sus gobiernos liberales autoritarios. Pero, además, 1968 fue expresión de la resistencia de jóvenes en Checoslovaquia, Hungría y Polonia, que se alzaron contra sus gobiernos autoritarios proestalinistas de la Unión Soviética de entonces. Los jóvenes a la sazón le dijeron al mundo entero que no querían un proyecto de ciudadanía basado en la alienación consumista ni en un régimen represivo, de control autoritario y burocrático. Pero, ¿qué pasó después?

Los gobiernos reprimieron los movimientos. ¿Fracasaron entonces los estudiantes en su intento por alcanzar la libertad y la justicia? Sí y no. Sí, porque los derrotaron en el momento. No, porque a largo plazo, históricamente, la resonancia política de esos movimientos fue extraordinaria. Aún hoy estamos resintiendo los efectos de 1968, sus secuelas positivas, incluso hasta podemos notar algunas consecuencias negativas si las vemos desde la represión estatal. Sergio Aguayo (2015), en un libro reciente, *Del movimiento estudiantil del 68 a Ayotzinapa,* ha repensando precisamente este dilema.

La desmovilización de los movimientos sociales

Me planteo aquí dos aspectos que aún puede enseñar el movimiento estudiantil de 1968. En primer lugar, sobre la relación dialéctica entre movilización y desmovilización, y en segundo lugar, sobre la resonancia histórica en la transformación de proyectos y prácticas de ciudadanía.

En primer lugar, acerca del tema de la desmovilización (*cf.* Fillieule, 2013; Combes y Fillieule, 2011; Fillieule y Della Porta, 2006). La generalidad de los estudios describen el inicio del movimiento estudiantil a partir de una trifulca entre jóvenes de una institución pública y otra privada, que no se reconoce totalmente

Cuadro 2. *Estrategias y perspectivas de ciudadanía por actores sociales y periodos en México*

Social (corporativo)	Social (corporativo)	Civil (individualismo)	Civil (individualismo)
Política-civil	Política-civil	Política	Política
Heterónoma	Civil-política	Civil-política	Civil-política
Civil (mov. estudiantil)	Social	Social-civil-política	Social-civil-política
	Civil-política	(política de frentes)	(antineoliberalismo y derechos humanos)
	(insurgencia popular)		

Fuente: Elaboración propia, basado en el cuadro "Visión y jerarquía de los derechos ciudadanos y cambios de estrategia durante el periodo, según actores sociales", en Tamayo (1999: 43).

como tal. También se refiere a la violencia de los granaderos que precedió el movimiento. De ahí, se pasa al tema central de la matanza de estudiantes el 2 de octubre en la plaza de Tlatelolco. No obstante, en una investigación realizada por Guadalupe Olivier, Michael Voegtli y Sergio Tamayo (2013), consideramos el aspecto de la represión como un dispositivo, un complejo y sofisticado mecanismo estatal de contención de movimientos sociales, clasificados como movimientos subversivos y enemigos del sistema. La represión, sin embargo, no sólo se expresa como una reacción espontánea, en el mejor de los casos respondiendo a coyunturas de una estructura de oportunidad política, sino que más bien es constituida como un engranaje multidimensional de acciones políticas donde predomina la coerción sobre el consenso, tendientes a desbaratar el movimiento, por la vía de su desmovilización sistemática.

La represión brutal del 2 de octubre no se olvida. Pero tampoco debería olvidarse que el movimiento que surgió desde el 26 de julio de ese año fue acérrimamente ensangrentado por una represión sistematizada a través de los dispositivos de Estado, el ejército, cuerpos de granaderos, corporaciones policiacas, paramilitares y porros; estructuras discursivas, estrategias de persuasión y relaciones de negociación y manipulación. Lo hicieron todo el tiempo, durante todo el acontecimiento, en todos los espacios de la ciudad, en todas sus plazas y calles, en todos los planteles educativos. Fue, en efecto, la definición precisa de Foucault de dispositivo de represión de Estado que estuvo, por cierto, perfectamente diseñado.

Otras políticas de Estado han operado en ese sentido, como en el caso de la APPO en Oaxaca, por citar sólo un ejemplo. Centramos la atención en la represión del 14 de junio de 2006, a partir de la cual surgió la APPO, y después en los acontecimientos de noviembre de ese mismo año, cuando la represión le dio un golpe definitivo, pero las fuertes tensiones políticas entre movimientos y regímenes están determinados no únicamente por sucesos particulares, sino por un proceso dialéctico de movilización-desmovilización.

La resonancia histórica del 68

Una segunda enseñanza del 68 es su resonancia histórica. En muchos estudios, especialmente sobre la transición, se ha puesto el movimiento de 1968 como referencia de un amplio periodo de democratización. Pero pocos estudios tratan de analizar y medir la explicación de una lucha histórica, en los términos de la revisión hecha por Tilly dentro de las propias corrientes de la sociología norteamericana (*cf.* Auyero y Hobert, 2011).

Los estudiantes, como sujeto social en 1968, se plantearon desde entonces y a través de su resistencia a la represión, otra forma de pensar y hacer ciudadanía, una que contemplara sin límites las libertades democráticas, sin restricciones ni a la autonomía personal ni al desarrollo colectivo. Las libertades democráticas conforman uno de los campos más importantes de la ciudadanía civil, como el derecho a la vida, derecho a elegir, libertad de expresión, libertad de manifestación, libertad a un juicio justo, libertad personal, liber-

tad a disentir. A partir de esta dimensión tan importante fue posible delinear una trayectoria de movilizaciones contra la represión, por la liberación de los presos políticos (aquellos que encarcelaron por su deliberación, por pensar diferente, por tratar de transmitir sus ideas), y por la presentación de los desaparecidos. Ayotzinapa de 2014, en otro contexto político, y con otras expresiones de constitución y densidad de redes sociales, se ha enfrentado al mismo dispositivo de represión, más cruento, más brutal. Y ha enfrentado esta misma necesidad de transformar los contenidos normativos de una ciudadanía civil cercenada por la violencia en un Estado profundamente marcado por el neoliberalismo.

El trabajo sobre la transición política desde 1968, basado en un catálogo de acontecimientos y acciones colectivas (véase Tamayo, 1999 y 2010) puede ser una apuesta para descubrir esos momentos de transformación de prácticas y proyectos de ciudadanía, que nos permiten definir el instante crucial en el que un movimiento o su resonancia rompe los límites de su particularidad y empieza a convertirse en un referente universal del cambio social y político.

Muchos estudiantes y activistas se mantuvieron en un compromiso social con asociaciones y movimientos, luchas sociales y guerrilleras, y organizaciones y partidos políticos independientes. Pocos años después de 1968, la resonancia de ese movimiento estudiantil fue el germen de la formación en 1979 del Frente Nacional contra la Represión, liderado por Rosario Ibarra de Piedra, una de las grandes defensoras de los derechos humanos en México.

El cuadro 3 infiere lo anterior, a partir del análisis cronológico de las manifestaciones organizadas por estudiantes, el grupo de activistas que después formarían el Comité 68, y el frente de organizaciones sociales que se conjuntaron para luchar contra la represión. Podríamos decir que un primer impacto del movimiento estudiantil fue la visibilización de la política represiva y la descalificación de la definición simplista del Estado como órgano de violencia legítima. Esta demanda, que se inscribe en el campo de la ciudadanía civil y los derechos humanos, permitió la articulación de los estudiantes con los movimientos sociales de la época, reflejados aquí en la columna de las demandas principales de las marchas estudiantiles.

Cuadro 3. *Manifestaciones, rutas y demandas históricas de la marcha del 2 de octubre, de 1978 a 2009, en la Ciudad de México*

Del Casco de Santo Tomás a la plaza de las Tres Culturas	Libertad a los presos políticos, cese a la represión y presentación de los desaparecidos
De Tlatelolco a la Ciudadela	Libertad a los presos políticos y contra la reforma política y los partidos políticos traidores
Del Casco de Santo Tomás a la plaza de las Tres Culturas, pasando por la Secretaría de Gobernación	Libertad a los presos políticos, presentación de los desaparecidos, regularización del Campamento 2 de Octubre, reinstalación de estudiantes rechazados, solución de las huelgas y desaparición de la Dirección Federal de Seguridad
Del Casco de Santo Tomás a Tlatelolco	Amnistía general, repudio al sistema de represión y presentación de los 481 desaparecidos de 1964 a 1980
De Tlatelolco a la Secretaría de Gobernación	
Del Campamento 2 de Octubre a la delegación Iztacalco	Regularización de la tenencia de la tierra
Del Casco de Santo Tomás a Tlatelolco	Alto a la represión, hermandad con Nicaragua y El Salvador
De Tlatelolco al Zócalo (convocado por el PSUM)	Amnistía a presos y perseguidos políticos
De la Normal Superior de Maestros al Zócalo	Cese a la represión sindical
De Tlatelolco al Zócalo	Por libertades políticas, derechos sociales y contra la política económica
Del Casco de Santo Tomás al Zócalo De Tlatelolco al Zócalo	Libertad a los presos políticos. Audiencia con el presidente de la República. Contra la reforma universitaria: libertad de cátedra y otorgamiento de la base a maestros que están trabajando bajo contratos temporales
Del Museo de Antropología a la Columna de la Independencia De la Normal Superior a Tlatelolco	Presentación de los desaparecidos, contra la represión, suspensión del pago de la deuda externa, creación de fuentes de trabajo y entrega de viviendas a damnificados de los sismos
De Tlatelolco al Zócalo	Defensa de las libertades democráticas, presentación de desaparecidos, libertad a los presos políticos, contra la política educativa del gobierno
De Tlatelolco al Zócalo	Libertad inmediata a los presos políticos, lucha por erradicar el porrismo y lograr mejores condiciones académicas

De Tlatelolco al Zócalo	Repudio al fraude electoral
De Tlatelolco al Zócalo	Rechazo a los sucesos del 68 y a la represión. Libertad a los presos políticos. No a la privatización de la educación, derogación de los incrementos a las cuotas de inscripción del IPN y no al TLC
De Tlatelolco al Zócalo	Contra la política económica, el TLC y 500 años del "encuentro de dos mundos"
De la plaza de la Constitución a la plaza de las Tres Culturas De la plaza de las Tres Culturas al Zócalo	Libertad democrática, cambio político y social. Apertura de los archivos de gobierno, en relación con el movimiento del 68
De Tlatelolco al Zócalo	Contra el fraude electoral, el mal gobierno, en el contexto de los asesinatos de Luis Donaldo Colosio, José Francisco Ruiz Massieu, cardenal Posadas Ocampo. Por la lucha indígena
De Tlatelolco a la Plaza de Santo Domingo	Nombres de los desaparecidos, solución al conflicto en Chiapas, educación gratuita, y contra el modelo económico
De la plaza de las Tres Culturas al Zócalo	Condena a la política económica, a la violencia, falta de espacios educativos y a la militarización del país
	Cese a la militarización. La paz, la libertad y por el derecho a que los zapatistas lleguen a la capital
De Tlatelolco al Monumento a la Revolución	Cumplimiento de los acuerdos de San Andrés, castigo a los culpables, contra el Plan Barnés. Desaparición de grupos porriles
Del Zócalo a Tlatelolco	Reclamo a abrir los archivos del 68, castigo a los responsables. En todos los discursos el tema zapatista
De CU a Tlatelolco	Exigen a los medios de comunicación decir la verdad, destitución de Barnés y gratuidad de la universidad
Dos contingentes (68 *vs.* 99) del Zócalo a Tlatelolco	CGH: Cumplimiento del pliego petitorio Comité 68: Abrir los archivos y establecer una fiscalía especial que investigue crímenes de lesa humanidad
De Tlatelolco al Zócalo	Abrir los expedientes del 68. Castigo por los asesinatos y presentación con vida de los desaparecidos. Rechazo a la intervención en Afganistán
Del Casco de Santo Tomás a la plaza de las Tres Culturas	Castigo a los culpables y justicia por el "genocidio" del 2 de octubre; educación gratuita
De Tlatelolco al Zócalo	Castigo a los culpables del 68 y la guerra sucia, alto a la represión de las normales rurales y repudio a las reformas neoliberales

Cuadro 3. *(Conclusión)*

De la plaza de las Tres Culturas al Zócalo	Cárcel al ex presidente Luis Echeverría. Contra casos de impunidad e injusticia: Amigos de Fox, Pemexgate, Fobaproa y desafuero de AMLO. Contra la reforma al IMSS y al recorte del presupuesto educativo del DF
De la plaza de las Tres Culturas al Zócalo	Juicio político a la magistrada Herlinda Velasco, quien exoneró a Luis Echeverría
De la plaza de las Tres Culturas al Zócalo	No a la militarización, ni represión a Oaxaca, no a la privatización. Destitución del gobernador de Oaxaca, Ulises Ruiz Ortiz
De la plaza de las Tres Culturas al Zócalo	Castigo a los responsables y consolidación del Frente Nacional Contra la Represión. La demanda central del FNCR será la presentación con vida de los 65 desaparecidos durante el gobierno de Vicente Fox, y a los más de 30 del sexenio de Felipe Calderón, incluidos Alberto Cruz Sánchez y Edmundo Reyes Amaya, los dos eperristas que reclama el grupo armado y el ex guerrillero Francisco Paredes Ruiz, desaparecido el 26 de septiembre de 2007

Fuente: Tamayo, Granados y Minor (2010).

Muchos de los estudiantes que participaron en el movimiento de 1968, vieron la necesidad de involucrarse durante los siguientes 20 años en luchas sociales de campesinos, de trabajadores, de habitantes de colonias populares de las periferias pobres de las ciudades, de mujeres, de homosexuales, de maestros. Apoyaron la solidaridad internacionalista con Latinoamérica (cuando triunfó la revolución sandinista en Nicaragua y se expandió la lucha en El Salvador, entre otras). Fueron 20 años de participación desordenada, si se quiere, pero efectiva; un periodo al que he llamado "los 20 octubres mexicanos", pensando en el 2 de octubre de 1968 como el inicio emblemático de esa gran transición, hasta 1988, fecha simbólica de un gran movimiento democrático, que sin embargo sucumbió en las elecciones de ese año debido a un formidable fraude electoral. Ha sido la trayectoria de un movimiento estudiantil, que a pesar de su invisibilidad después de 1968, se mantuvo a través de

diversas asociaciones y colectivos con desafíos públicos ininterrumpidos por espaciosos periodos de la historia social del país.

Los movimientos de 1986 y 1999

Las libertades democráticas no son la única dimensión de la ciudadanía. Además de la civil, está la social y la política. El movimiento del CEU de 1986 surgió en el momento mismo en el que comenzó a delinearse la política neoliberal (impuesta con gran éxito en el mundo entero, al estilo espectacular del actor de cine y dos veces presidente de los Estados Unidos, Ronald Reagan, y de la llamada *Dama de Hierro,* Margaret Thatcher, dos veces primera ministra de Gran Bretaña). La demanda del movimiento estudiantil se concentró contra el alza en las cuotas. Así de simple. Recordemos que en ese entonces a los estudiantes se les señalaba como "revoltosos que no quieren estudiar", además se les descalificaba por no aceptar ni siquiera un ridículo aumento de unos cuantos pesos, en favor del *alma mater* de casi todos los mexicanos. Resulta que la mentada "necedad" de esos estudiantes contra el alza de cuotas permitió la posibilidad de que la UNAM, y a partir de entonces otras instituciones como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y el propio Instituto Politécnico Nacional (IPN), además de otras en provincia, se mantuvieran, o al menos aplazaran su estado de gratuidad, y en resistencia contra el desmoronamiento de la educación pública y laica, reforzando con ello su carácter científico y orientada a la formación de profesionistas con responsabilidad social.

Si nos fijamos en su trayectoria, este conflicto cambió el discurso y la perspectiva del movimiento estudiantil. Ya no eran las libertades democráticas ni contra la represión los ejes fundamentales, como en el 68, sino una demanda eminentemente social: por una educación pública, gratuita, laica y de contenido social. Se fue trasladando la consigna, de una eminentemente civil, a una perspectiva de ciudadanía social. En este sentido, de lo social, se transitó a lo político. Es decir, se exigió a las autoridades universitarias formas democráticas de diálogo, de manera pública y transparente, sin acordar nada en "lo oscurito", y por la realización de un congre-

so universitario con amplia participación donde se ventilaran ideas, posiciones y propuestas sobre el tipo de universidad que había de reconstruirse, y sobre la base de distintas visiones de ciudadanía.

Lo político, sin embargo, no únicamente se apreció en las formas de participación, sino también en la articulación de los estudiantes con el movimiento de damnificados por los sismos que azotaron la Ciudad de México en 1985 (Olivier y Tamayo, 2012), y después con la incidencia masiva de los estudiantes del CEU en las elecciones presidenciales de 1988, cuando a pesar de todo Salinas de Gortari le arrebató fraudulentamente la victoria a Cuauhtémoc Cárdenas.

Vemos, así, en la resonancia histórica del movimiento estudiantil, el paso de lo político a lo social, y después la senda nuevamente dirigida de lo social a lo político, durante esa década fatídica de los ochenta. De 1968 a 1986 pasaron 18 años, y de 1986 a 1999, con el surgimiento del Consejo General de Huelga (CGH), pasaron 13. Renació una nueva intentona de impulsar un reglamento general de pagos, llamado después por el nombre del entonces rector de la UNAM: Plan Barnés. El proceso de construcción de los movimientos no es, como podemos apreciar, totalmente espontáneo, sino resultado de recorridos lentos, conflictivos, de persuasión incansable. Así fue que el movimiento se constituyó por decenas de asambleas estudiantiles para debatir el aumento de colegiaturas y la extensión de pagos a servicios universitarios. De ahí se formó el CGH.

Así que la misma tendencia que vimos en el movimiento de 1986, en el inicio de la etapa histórica conocida como neoliberalismo, ocurrió también en 1999, en medio de una franca aceleración de las políticas neoliberales de privatización. Privatización que se expresó, en primer lugar, en el desinterés presupuestal del gobierno hacia las universidades públicas; los topes impuestos al ingreso frente a un aumento geométrico de aspirantes en universidades públicas; los incentivos indirectos que el Estado permitió hacia el crecimiento galopante de las llamadas universidades de "garaje", o "instituciones de absorción de demanda", que se beneficiaban por recibir a la gran masa de rechazados de las universidades públicas, y como remate, a decir de Guadalupe Olivier (2012), la privatización tanto oculta y velada, como abierta, implementada en las propias universidades públicas a través de diplomados y seminarios

costosos, talleres de actualización a precios muy elevados, el aumento paulatino de los costes de los servicios educativos, y un deterioro sistemático en la calidad de los servicios.

El libro coordinado por Alejandro Moreno y varios autores, titulado *Huelga* (2011), hace una crónica del movimiento estudiantil de 1999, que tuvo repercusiones inéditas en los ámbitos sociales, culturales y políticos. Varios actores colectivos se fueron entremezclando en el conflicto, como, por un lado, empresarios organizados en la Coparmex, el Consejo Coordinador Empresarial, el alto clero católico, los medios de comunicación, los partidos políticos institucionalizados, todos con una postura antiestudiantil, y por otro lado, participaron intelectuales, algunos partidos políticos progresistas y el EZLN. Al final, la policía federal entró a la universidad para desalojar a los estudiantes el 6 de febrero de 2000, después de un fuerte conflicto interno entre grupos moderados y ultras que socavó la fuerza del movimiento.

Una enseñanza del movimiento de 1999 es, sin duda, la advertencia tácita de generar estudios ensalzadores de los movimientos, y de caracterizarlos dentro de la directriz de los nuevos movimientos sociales, en redes horizontales, sin jerarquías y democráticos. La lucha por la hegemonía, la formación de liderazgos y la conducción política no ha desaparecido entre la división ambivalente que se ha hecho del imaginario de los viejos y nuevos movimientos sociales. En una entrevista realizada por Antón Corpas, de *Red Latina sin fronteras,* a Alejandro Moreno, miembro del colectivo *La Guillotina* y actor protagonista del movimiento de 1999, explica en sus propios términos la diferenciación entre ultras y moderados. Aunque la cita es un poco larga, me parece relevante por su claridad:

> Cuando en 1986-1987 surge la huelga del Consejo Estudiantil Universitario (CEU) nosotros, como estudiantes, teníamos una posición muy crítica ante el machismo, el autoritarismo, la falta de democracia en el interior del movimiento, sus contenidos demagógicos en las demandas, el populismo fácil de los líderes. Nosotros lo denunciamos ante una izquierda que estaba maravillada por este movimiento tan políticamente correcto y racional, que al final de todo terminó en un fiasco.

> Sin embargo, doce años después, en el movimiento de 1999-2000, en la huelga de la UNAM, lo que surge es otro sujeto político totalmente diferente, que nadie alcanza a comprender, que son jóvenes que vienen de un medio social muy marginal y violento, que hablan un discurso político distinto, que no es el discurso político clásico, que han tenido que innovar en todo, que tienen una serie de limitaciones culturales, discursivas… pero con un sentido muy claro de lo que no quieren, que logran desarrollar su propio discurso y su propio pensamiento político de manera autónoma sin pedirle nada a nadie…[1]

Otro activista, Juan Ramón Martínez, de la parte del grupo de los ultras, explica el cambio generacional en el movimiento estudiantil, que podría explicar dinámicas particulares de la contienda política:

> Ciertamente, de manera contradictoria con lo anterior, los jóvenes reproducen actitudes autoritarias con mucha frecuencia. De ello dan cuenta las asambleas del CGH. Pero las salidas maximalistas y la intolerancia a veces gansteril que ocurre en los *slams* asamblearios de los estudiantes paristas también evidencian las contradicciones políticas de nuestra sociedad, de la asimilación desigual de valores y derechos, del racismo y el sexismo… los jóvenes de hoy se encuentran como los estudiantes del 68 frente al decrépito partido (institucional de izquierda), en plena ruptura y repudio… [en Moreno *et al.,* 2011, cap. "Los jóvenes y la política"].

Regreso con Alejandro Moreno,[1] quien dice:

> El Puma no es como lo pintan… Esta contradicción —dice— ha generado un novedoso actor social que presenta todavía los rasgos contra los que se está rebelando… las manifestaciones se realizan en el *bandoso* caló de los jóvenes de ahora, revestidas por sus formas de resistencia cultural y las conductas tribales, desde luego influidas por el violento entorno social… por eso este movimiento no tiene nada que ver con las maneras hipócrita y políticamente correctas de la

[1] Entrevista con Alejandro Moreno, miembro del proyecto editorial *La Guillotina,* por Corpas, en *Red Latina sin Fronteras,* http://paginadigital.com.ar/articulos/2001seg/entrevistas/guillo.html: última consulta: 8 de junio de 2016.

> clase política, lo que le ha valido la incomprensión generalizada… [Esto dio lugar a un] abigarrado mosaico de posiciones que presentan las asambleas comunitarias de cada escuela… Éste es el marco en el que se ha dado un vigoroso proceso de aprendizaje político, marcado por la dureza de las discusiones, pero también por la transparencia en la toma de decisiones… Se trata de un movimiento cuya dirección no radica en un pequeño grupo de dirigentes, sino en el acuerdo de las bases, generalmente pragmático [Moreno *et al.,* 2011].

Habría que contextualizar los comentarios de Alejandro Moreno y Juan Ramón Martínez, en el sentido de que la amplia participación que se expresó principalmente en los primeros 100 días del conflicto, se transformó y degeneró en una cruenta lucha de facciones. De hecho, el mismo Moreno, con ese tono crítico, señala bien esta degeneración expresada del paso de la "huelga horizontal y autogestiva" al "alambre de púas". El movimiento se convirtió en una pelea sin cuartel entre "duros" y "blandos", "ultras", "megaultras" y "moderados". Sigue Alejandro Moreno:

> Como en todos los movimientos de este tipo, existe un sector radical que aquí se ha caracterizado por sus puños rápidos y la lentitud de sus argumentos… Pero este sector ha demostrado ser más honesto con el movimiento y estar más enraizado en sus bases que su contraparte "moderada". Sobre todo después que los moderados, vinculados al PRD, iniciaron contactos y acuerdos con autoridades de espaldas al movimiento [Moreno *et al.,* 2011].

La pregunta sobre la paradoja cultural entre contendientes internos es: ¿qué es más incongruente, una persona honesta pero autoritaria y violenta, o una corrupta, pero igualmente autoritaria, pues todo acuerdo en lo "oscurito," se infiere, implicaría ya una postura antidemocrática, oportunista y autoritaria? Una respuesta es: ninguna de las dos opciones es convincente. El asunto es que la mayor parte de las bases estudiantiles que se encontraron en medio de tal rebatinga lo pensaron así, y empezaron a retirarse silenciosamente hasta dejar prácticamente solos a los grupos en contienda. La desmovilización empezó desde adentro. Al parecer no encontraron una salida alternativa, democrática, respetuosa al amparo de la

huelga. *La Guillotina,* que asumo como una organización que participó en el movimiento, tuvo una postura crítica parecida, como la de Alejandro Moreno, quien dice:

> Por el lado de las corrientes radicales, sus excesos y errores políticos, como el polémico cierre de los institutos de investigación y sus kamikazes intenciones… han colocado la crítica de estas posturas en la orden del día de las asambleas comunitarias, a pesar de todo lo que se ha dicho sobre el "creciente proceso de descomposición al interior del CGH. El dilema actual del movimiento —continúa Alejandro— se puede leer en el desafortunado símbolo del alambre de púas que ha rodeado a la mesa de debates en las últimas plenarias del CGH [Moreno *et al.,* 2011].

En efecto, las púas protegiendo la mesa de debate son una terrible forma simbólica del vacío democrático al que cedió el movimiento a partir de finales de agosto y principios de septiembre de 1999. Quizá valga la pena ser un poco más crítico en un sentido teórico, para permitirnos comprender realidades más complejas como las que se vivieron en el movimiento estudiantil, y plantear la crítica tajantemente, sin miedos dogmáticos, e incluso ir más allá. Lo que vemos en el caso del movimiento del CGH son formas culturales de tribus urbanas machistas, violentas y jerárquicas que no pudieron revertirse y transformarse. La teoría revolucionaria dice que los movimientos son una escuela de aprendizaje político, de formación de conciencia social. Quizá no sea así en todos los casos. Habría que urdir en cuáles son esos mecanismos que retraen ese aparente proceso de evolución de conciencia. No todos los jóvenes que participaron entusiastas en los primeros meses alcanzaron esos niveles de conciencia después de que se fueran retirando paulatinamente. Es posible afirmar que los activistas etiquetados como "moderados" no hayan aprendido de las púas, o que los estigmatizados como "ultras" no hayan aprendido algo de la necesaria moderación democrática de las asambleas. En este sentido, surge una pregunta: ¿dónde están los límites en los que se puede evitar la idealización de los movimientos?

Lo importante que quisiera destacar de esta experiencia es que, a pesar de la desmovilización causada por las pugnas internas y la

entrada represiva de la policía, el movimiento, con todo y sus conflictos, pudo detener el Plan Barnés y evitar, o al menos posponer, un acelerado proceso de privatización en la UNAM, y de manera indirecta en otras universidades públicas.

Los movimientos estudiantiles de 1986 y 1999 destacaron por direccionalizar la lucha por la ciudadanía social, en el contexto del neoliberalismo y las políticas tendientes a la privatización. Pero el ingrediente asociado a las libertades democráticas no se dejó de lado. El tema de la democracia, aunque de manera contradictoria, estuvo presente en la lucha estudiantil.

#YoSoy132

#YoSoy132 y el movimiento de Ayotzinapa son expresiones de movimientos estudiantiles que no se enraizan directamente a demandas educativas. Expresan un nuevo desplazamiento en las condiciones y objetivos de la movilización. Pero la base social es estudiantil.

En términos de las dimensiones de ciudadanía, explicadas anteriormente como referente de caracterización de los movimientos, a *presencias colectivas*, como las define Boaventura de Sousa (2016), reorientaron sus objetivos hacia los derechos civiles y políticos. Se trata en 2012 de la lucha contra la imposición electoral y la democratización de los medios de comunicación, y en 2014 de una lucha contra la represión del Estado y la presentación de 43 normalistas desaparecidos. Ambos movimientos se extendieron ampliamente a nivel nacional e internacional.

#YoSoy132 ha sido uno de los movimientos estudiantiles más recientes que han obtenido mayor atención pública. Este movimiento tuvo un carácter político y electoral mucho más claro y abierto. Nuevamente retomó como consignas las libertades democráticas y políticas, y las elevó como eje de su movilización. Esto, al menos en su primera etapa. Podemos asociar este movimiento en torno a uno de los espacios más codiciados de la ciudadanía: los procesos electorales y los medios de comunicación. En la segunda etapa, en un proceso de desmovilización de los jóvenes provenientes de instituciones privadas, el movimiento cambió su orienta-

ción, y pasó de reivindicar derechos fundamentales civiles y políticos a otros de carácter social, con una base distinta sustentada en grupos estudiantiles de universidades públicas y organizaciones sociales. #YoSoy132 es un movimiento que se presenta como un laboratorio para entender las nuevas expresiones de protesta: la dialéctica de la pluralidad, las tensiones del multiclasismo, la lucha interna por la hegemonía política en la conducción del movimiento, la dificultad de construir liderazgos, las posibilidades y los límites de las redes sociales digitales y el dispositivo de represión del Estado: cooptación, infiltración, desaparición forzada, represión selectiva, manipulación de medios, persuasión discursiva, fuerza pública, movilización y desmovilización, sedimentación asociativa, etcétera.

En un artículo que publiqué sobre el #YoSoy132, en conjunto con Guadalupe Olivier, destacamos tres aspectos relevantes que enseñan los movimientos: las resonancias históricas, los procesos de movilización-desmovilización y las pugnas identitarias internas.

> Para algunos activistas el movimiento concluyó los días 19 y 20 de enero de 2013, cuando en la Asamblea Nacional de Huaxca, Morelos, las dos facciones más enfrentadas no pudieron resolver sus diferencias estratégicas. Para otros, la lucha sigue. La protesta duró al menos ocho meses, delimitada en cuatro ciclos de intensa actividad. La desmovilización sin embargo ocurrió desde el día preciso de las elecciones, el 1º de julio, y desde entonces no pudo contenerse. El objetivo del movimiento había sido, en el marco de las elecciones, democratizar el comportamiento político de los medios de comunicación y parar lo que consideraba fueron medios fraudulentos del PRI para ganar las elecciones (Cervantes, 2012). Esto no fue posible [Olivier y Tamayo, 2015: 155].

Los medios de comunicación siguieron manejando sus intereses económicos y políticos a conveniencia, y el PRI regresó a la presidencia de la República. Cuando el movimiento modificó sus objetivos y los asoció con demandas sociales se impuso la tarea de combatir al neoliberalismo. Esto tampoco fue posible, pues los efectos de las elecciones de 2012 fueron dramáticos, tanto por la percepción de fraude como por la fuerza con la que se impusieron

después las reformas estructurales más profundas en la historia del país (Tamayo, 2014).

La mayor parte de los análisis sobre el movimiento #YoSoy132 han hecho una apología de la protesta juvenil y estudiantil. Tales estudios apelan a un movimiento que resucite como ave Fénix. No creemos que eso sea posible, incluso por deseable. Otras reflexiones consideran que el #YoSoy132, debido a su amplitud a escala nacional, todavía está presente en otros lugares en asambleas populares. Aunque con características y dinámicas muy distintas, se sugiere que el movimiento habría entrado en un nuevo ciclo de protesta.

> A diferencia de estas posturas, nosotros creemos que el movimiento cubrió sus ciclos de movilización y concluyó. Será necesario, en este escenario, destacar sus fortalezas y limitaciones. Quizá algunas de estas consecuencias no sean del tono pragmático como algunos quisieran observarlas, como el hecho de aumentar o disminuir la diferencia de votos para uno u otro candidato, o democratizar el espacio de los medios permitiendo que uno o dos radios comunitarias participen del espectro radiofónico, etcétera [Olivier y Tamayo, 2015: 156].

Seguramente, el principal logro del movimiento está en su enseñanza y en su reverberación simbólica. El hecho de que varios grupos y organizaciones sociales, principalmente en el interior del país, estén realizando esfuerzos por alcanzar mejores condiciones de vida y derechos ciudadanos con la bandera y etiqueta del #YoSoy132 debe ser especialmente emotivo para los participantes y originarios del movimiento. Aunque habría que añadir que algunos radicales han rechazado continuar con el mote por considerarlo pequeñoburgués y porque su origen proviene de universidades privadas. Se quedó, pues, el referente y la memoria, aunque no la base social del movimiento. Tampoco están ya los objetivos, ni el programa, tal y como se constituyeron en 2012. Sin embargo, está el eco reverberante de un movimiento autónomo e independiente, político, aunque apartidista. Varias líneas de investigación se abren en este respecto vinculadas a la teoría de la dilación (*Abeyance Theory*, *cf.* Taylor, 1989; Taylor y Crossley, 2013) y sobre las consecuencias biográficas del activismo (Giugni, 2007).

El impacto diferencial de este movimiento sobre la política nacional y la democratización de los medios, como podemos apreciar con base en lo anterior, es divergente en el marco del debate y es un asunto pendiente.

> Los procesos de movilización-desmovilización se pueden reconstituir a través de repensar la dimensión plural y multidimensional de la protesta. Los dispositivos de movilización-desmovilización se dispararon en la experiencia del #YoSoy132 por medio de cuatro mecanismos: a) por la condición política del movimiento, que planteó la difícil transición y articulación de objetivos políticos centrados en el proceso electoral y por la democracia, con objetivos sociales que hicieron énfasis en la educación pública y gratuita; b) por el papel estratégico de las alianzas y la lucha interna por la hegemonía, que no pudo fortalecer el movimiento y al contrario fue la causa del desmembramiento de la protesta; c) por el impacto e innovación de los repertorios de la movilización, que caracterizan y explican las diferencias entre los primeros ciclos de protesta y los que le siguieron más tradicionales; y d) por los dispositivos de la represión que se definen como un recurso político multidimensional de las autoridades. Estos mecanismos estuvieron presentes desde el inicio de los acontecimientos, utilizando diferentes estrategias de desmovilización [Olivier y Tamayo, 2015: 156-157].

Estos aspectos, en última instancia, estuvieron íntimamente ligados con la historia y la sociología de las universidades, así como la experiencia política de los grupos estudiantiles participantes. Pensar en un análisis procesual de la movilización-desmovilización puede ayudar, así, a comprender mejor la dialéctica de los movimientos sociales.

#YoSoy132, como el movimiento por Ayotzinapa, es un laboratorio para el estudio de los movimientos sociales estudiantiles. El sentido de su existencia, como lo plantea Aguayo, es similar al del 68, sobre todo en términos de su orientación política, demandas por libertades democráticas, presentación de desaparecidos, justicia por la muerte de jóvenes asesinados, presión contra el sistema judicial en su conjunto y la legitimidad del régimen político y sus principales representantes: el Poder Ejecutivo, el Legislativo y el

Judicial. La manera como el discurso inicial del movimiento de Ayotzinapa tocó las fibras de una enorme diversidad de sectores, que se solidarizaron con el grupo más pobre de la sociedad mexicana: los jóvenes estudiantes de las normales rurales, en el contexto de su desmantelamiento brutal por la reforma educativa neoiberal; la manera como el gobierno fue perdiendo legitimidad y confianza en la ciudadanía, al mismo tiempo que se inicia un proceso acelerado de desmovilización social. La relación entre los aspectos sociales propiamente intrínsecos del movimiento y la política se vislumbran a través del cuestionamiento del sistema político, y de las diferentes formas de participar y resistir las contiendas electorales, la intermedia de 2015 y la presidencial de 2018.

Ayotzinapa como síntesis teórica de la articulación entre educación, política y movimientos

Ayotzinapa es un caso dramático de una posible ruptura del vínculo mando-obediencia, del desmoronamiento de la gobernabilidad y de la relación entre el Estado y la ciudadanía (*cf.* González Villarreal, 2015; Albertani y Aguilar Mora, 2015; Camou, 2001). Pero también es un caso emblemático de las paradojas de la cultura, de la producción de subjetividades y de los límites impuestos a la construcción de puentes y alineamiento de discursos e imaginarios sociales entre movimientos y ciudadanos.

Ayotzinapa es la síntesis de nuestra discusión en este capítulo donde se articulan educación, política y movimientos. Desde la masacre del 2 de octubre de 1968, hace casi medio siglo, el Estado no había aplicado con extrema severidad la tecnología más sanguinaria de la represión contra los movimientos sociales. Ni siquiera Atenco y APPO se le compara, aunque sí Aguas Blancas y Acteal. Algunos intelectuales confiaron que tanto la resonancia social y cultural del movimiento estudiantil sobre la sociedad durante las siguientes décadas, como la transición a la democracia, cerrarían para siempre una opción represiva de tal naturaleza (Salazar, 2001). No fue así.

Sí creo que haya sido la primera vez que, de manera tan evidente, el narcopoder arremete con tal ferocidad contra los movimien-

tos sociales. Durante la década pasada, la primera del siglo XXI, surgieron protestas y movimientos contra la violencia y la inseguridad de diversos sectores de la ciudadanía. Han sido respuestas ante los llamados daños colaterales, y la resultante criminalización de la protesta por parte del gobierno, sin embargo, no habíamos presenciado una masacre de tal magnitud dirigida a un blanco tan específico, donde se haya vinculado con tal claridad al Estado con el crimen organizado (Fazio, 2013).

Los movimientos sociales no han producido en este contexto un marco diagnóstico convincente (Hunt *et al.,* 2006), que atribuya con certeza la responsabilidad de la violencia a la complicidad entre las mafias del narcotráfico y las mafias del poder en sus distintos niveles (municipal, estatal y federal). La inserción de los cárteles y los múltiples tentáculos de grupúsculos delincuenciales derivados de escisiones y alianzas criminales entre los grandes capos y el gobierno, ha permitido controlar la geografía del país. Se han apoderado de los puestos de mando de toda la jerarquía política, en los gobiernos municipales, en las gubernaturas y en la federación, sin importar ideología ni partido político. Esta situación ha producido dos tipos de respuestas de la ciudadanía: una primera, reactiva y lógica de las víctimas, pero que se expresa desarticulada, contra un Estado que, aunque desdibujado como garante de la seguridad de los ciudadanos, se muestra aún omnipotente. Otra respuesta ciudadana, que podríamos definir como más política, tiene diversas vertientes anidadas en ciertos formadores de opinión y los principales movimientos del país, como el EZLN y la Otra Campaña, Morena, y sindicatos semiautónomos (UNT, SME y OPT), pero sin ninguna contundencia ni enraizamiento en la población.

La situación que vivimos ha abierto una grieta profunda en el sistema político mexicano. Es una crisis política y social inédita en el país. Pero las alternativas no aparecen tan categóricas para los ciudadanos, más que en un horizonte lejano. Ante una crisis de esta magnitud, no basta pensar en restituir el tejido social de la misma manera que antes, sino reinventar uno basado en la refundación del Estado, con un nuevo constituyente, y un nuevo pacto social basado en valores éticos, que reinventen la ciudadanía (Tamayo, 2010), sin la presencia de los que mandan ahora. No basta, creo, indignarse por la impunidad o luchar contra la corrupción

que ha contaminado y herido de muerte toda la arquitectura social de la población. La construcción de ese nuevo discurso amplio, abarcador, incluyente de la ciudadanía, y excluyente de los señores del poder —del que hablamos con anterioridad— es hoy el desafío más grande del movimiento social por Ayotzinapa (Dagnino *et al.*, 2010; Tamayo, 2010). Recordemos el movimiento Occupy Wall Street en su consigna: ¡Somos 99%! (Castells, 2012).

Poco a poco, han surgido importantes movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil (OSC): asociaciones de autodefensa de distinto tipo, jefas y jefes de familia unidos contra la delincuencia, organizaciones barriales contra la inseguridad, grupos armados de autodefensa como en Michoacán y la policía comunitaria en Guerrero. Ha habido diversas reacciones de grupos empresariales formando asociaciones de seguimiento, como México Contra la Delincuencia y la organización de marchas blancas contra la inseguridad. El Consejo Coordinador Empresarial (CCE) exigió el fortalecimiento del sistema judicial y una Comisión Nacional contra la Corrupción (ante el presidente Enrique Peña Nieto, EPN). Antes, sin ninguna confianza al sistema judicial, el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad de Sicilia, levantó su protesta contra la violencia (Sicilia, 2016), así como el movimiento No Más Sangre que repudió la guerra de resultados catastróficos de Felipe Calderón contra un bloque de los cárteles. "Por la paz, no más violencia, no más guerra", se planteó el movimiento hace tres años. Además del #YoSoy132, éstas son las resonancias sociales identificadas en la teoría del activismo (McAdam, 1988; Tarrow, 1998) que anteceden la protesta por Ayotzinapa. El desafío del movimiento es qué tan lejos puede llegar en la búsqueda del cambio social y político. ¿Es por la presentación con vida de los 43 estudiantes de Ayotzinapa? ¿Es exigir "No más violencia"? ¿Es demandar no más a este narco Estado? ¿Es reclamar no a la impunidad? ¿Es que se vayan todos?

Sobre todo en la administración de Calderón Hinojosa, una demanda que no pudo articularse fuertemente con los movimientos sociales estuvo orientada contra la criminalización de la protesta que se produjo como resultado de las políticas erráticas del entonces presidente. Esta criminalización significó, a manera de la guerra sucia de los setenta, reprimir de manera selectiva a los acti-

vistas sociales, desaparecerlos, torturarlos y asesinarlos. Esta práctica nunca desapareció desde la época de Echeverría, se reprodujo contra el PRD de Cárdenas en el sexenio de Salinas, y después, todo el aparato de estado, hasta los propios perredistas, la ha aplicado con eficiencia aterradora. Con los llamados "levantones" (que son secuestros flagrantes) desaparecen a activistas y dirigentes, responsabilizando al narco de la violencia selectiva del Estado. En 2011 se registraron 27 200 muertes por homicidio. Entre 2006 y 2012 se estimó que hubo 121 683 muertes violentas según el INEGI. La prensa informó que en los primeros 20 meses del sexenio de Peña Nieto, hasta agosto de 2014, se registraron 57 899 homicidios dolosos, un promedio de 50 asesinatos diarios. El descubrimiento de decenas de fosas clandestinas con decenas de muertos por delincuentes, policías y ejército implicados, aumentan de modo alarmante estas cifras. Así, el Estado ha diseñado una tecnología represiva integral (González Villarreal, 2013) y con el tiempo la ha perfeccionado con mayor sofisticación.

Como se muestra en los cuadros 1 y 3, la historia del movimiento estudiantil es una historia de reclamo sistemático contra la violenia de Estado. De ahí el énfasis al carácter de los derechos humanos y civiles de su lucha. #YoSoy132 y Ayotzinapa son la objetivación renovada de esa lucha histórica. Los dispositivos represivos del Estado están penetrados principalmente por los mandos militares y de inteligencia estadounidenses para América Latina. Es una técnica contra la subversión y el terrorismo, términos que han funcionado como eufemismo para calificar a los movimientos sociales y criminalizar la protesta (D'Odorico, 2011). Pero ahora, el Estado ha incorporado la violencia del narco a sus estrategias encubiertas. El motivo, además de decapitar el activismo, es propagar el miedo en la sociedad, para aplastar de antemano cualquier intento de rebeldía y mantenerla sometida. El miedo es un sentimiento intenso que experimentan individuos y movimientos. En la teoría de las emociones en los movimientos sociales (Goodwin *et al.,* 2004; Jasper, 2008; Traïni y Siméant 2009; Sommier, 2010), el miedo puede hacer prender la mecha de la indignación y la rebeldía, como sucede en los movimientos nacientes. Pero el miedo también puede convertirse en terror, emoción fatídica que se interioriza con el peso lacerante de la tecnología de la violencia, ante

el riesgo de la muerte, y generar en contrapartida la desmovilización (Fillieule, 2013; Olivier *et al.,* 2013). El manejo de las emociones en este tipo de protesta es un desafío para los movimientos sociales.

El narco y la violencia criminal han invadido, además de la economía, a los poderes de la Unión, profundizando lo que Meyer (2013) ha definido como democracia autoritaria. Compra jueces y hay narcojueces, compra diputados y hay narcodiputados, compra funcionarios y hay narcofuncionarios. Ha contaminado todo el sistema político y el sistema de partidos institucionalizado. Ha invadido y corrompido el sistema autónomo electoral, el IFE y el INE, e interviene y controla la organización y ejecución de las elecciones tanto federales como locales. Ha taladrado las empresas públicas y privadas de los medios de comunicación (Fazio, 2013). Recordemos esa expresión que se ha hecho popular que dice: "antes (el narco) pagaba al diputado para favorecerse, ahora es él mismo el diputado". Ante esto, se ha extendido en las redes del Twitter un *hashtag* que enuncia: "#siEPNrenunciara", y queda abierta la pregunta para que cada quien sueñe con su futuro. La propuesta apela a la imaginación, pero otras posiciones empujan hacia otras exigencias que no se reducen solamente al rechazo presidencial. Habría, dicen, que ser realistas y pedir lo imposible, como se planteó el movimiento estudiantil de 1968: ¿Qué pasaría "#sielEstadoMexicanoserefundara", y "#sitodossefueran", como pasó con las experiencias de Ecuador y Bolivia en la década pasada?

Los antecedentes de este conflicto pueden rastrearse en las políticas de gobierno en contra de la existencia de las normales rurales, especialmente en Guerrero, por razones políticas y de clase, por sus vínculos con la Federación de Estudiantes Campesinos y Socialistas de México (FECSM), la guerrilla, por sus resonancias históricas en las revueltas campesinas y estudiantiles. La FECSM tiene una larga trayectoria de lucha desde 1936, cuando nació al calor del cardenismo y entonces se alió al PRM. Las teorías de los movimientos sociales vinculadas a los conceptos de *abeyance,* como señalé más arriba para el caso de #YoSoy132 y el activismo biográfico, entendido como el aplazamiento y la dilación de la acción colectiva entre eventos de conflicto, a través de grupos de activistas, así como de los ciclos de protesta en sus versiones de la Estructura de Oportu-

nidad Política (EOP; *cf.* Tarrow, 1998) y de la economía política (Gunder y Fuentes, 1995), pueden abrir el debate sobre la conformación de redes organizacionales específicas y alianzas políticas en la dinámica del movimiento por Ayotzinapa, y, en general, de los movimientos estudiantiles.

En este sentido, Ayotzinapa ha generado un movimiento naciente, que puede despuntar contra el autoritarismo de Estado en dos vertientes. La primera es un rechazo casi unánime contra el despotismo y la impunidad del Estado mexicano. La segunda es la acción directa de una ciudadanía plural. Una enorme mayoría de mexicanos coincide con la interpretación que tienen grupos independientes sobre los hechos, la responsabilidad del Estado en esta violación y su intrincada asociación con los criminales. El problema estriba en las diversas concepciones que saltan en el debate sobre qué hacer: las instituciones del Estado exasperan por estos abominables hechos, pero algunos ciudadanos, aunque indignados, tratan de encontrar otros medios de movilización menos radicales que no sean el paro o la toma de las instituciones y persuadir a los estudiantes de volver a la normalidad. ¿Qué hacer?, se vuelve, entonces, una pregunta decisiva, como sucedió en el movimiento de CGH en 1999. Por Ayotzinapa, como al principio del #YoSoy132, las universidades privadas, y otras que usualmente no se movilizan, se han sumado con uno de los grupos estudiantiles más pobres del país en un acto plausible por el significado que tiene la solidaridad de clase: se han movilizado la Ibero, el Tec (ITESM), la U. Del Valle, el ITAM, el Claustro de Sor Juana, el ITESO, así como El Colegio de México, Flacso, y el CIDE, entre muchas otras; asimismo, muchos grupos de jóvenes en más de 100 ciudades en el extranjero y decenas de ciudades en el país realizan actividades por la presentación de los 43 estudiantes. Las manifestaciones han incorporado alrededor de 100 escuelas y ciudadanos.

¿Qué hacer, pues, ante tal pluralidad? La pluralidad es una categoría positiva de diversidad, pero puede ser complicada para la acción colectiva, si no se encuentran los mecanismos de alineamiento adecuados entre esa gran variedad de grupos ciudadanos indignados. En general, los movimientos sociales han dirigido sus esfuerzos hacia un cambio social, pero han minimizado el cambio político (Tilly, 2008; Tamayo, 1999). La paradoja es elegir entre la

transformación estructural del sistema capitalista y el cambio político dentro de la estructura. Touraine (2013) apuesta por una posición de equilibrio en un mundo postsocial, de mayor contenido ético que económico. Una de las contradicciones del #YoSoy132, como vimos anteriormente, entre los estudiantes de universidades privadas que condujeron el movimiento en los primeros 45 días, y los estudiantes de escuelas públicas que lo condujeron los siguientes 120, fue precisamente definir entre objetivos políticos ligados a la elección del 1º de julio, u objetivos sociales vinculados a las luchas del SME y Atenco. Ésta fue una contradicción irresoluble que pudo ser una de las causas de la desmovilización.

Así, el desafío teórico y empírico de los movimientos sociales y la manera de articular lo social y lo político, significa que una lucha particularista debe convertirse en proyecto universal que abarque las expectativas y utopías de la gran mayoría (sobre esta contradicción, véase Laclau, 2003). Ayotzinapa está siendo un parteaguas en los movimientos sociales del siglo XXI mexicano, ante un momento histórico de gran indefensión de la sociedad. Dependerá de la manera en la que el movimiento logre producir un discurso articulador del sentimiento de indignación de los mexicanos, en torno a la desaparición forzada de esos jóvenes que representan ni más ni menos que a los hijos de la nación; con un argumento creíble sobre el mérito de su lucha contra el Estado; con un repertorio de movilización que haga cambiar la correlación de las fuerzas políticas en el país e impacte decisivamente en el régimen político (Tilly, 2006). En tal sentido, el dilema del movimiento es la construcción de un discurso que alinee las distintas fuerzas que podrían impulsar un movimiento ciudadano sin banderas ideológicas que los particularice, me refiero, en primer lugar, a la amplia participación de los estudiantes, pero después a las formas de articulación en redes con otras fuerzas como el EZLN y la Sexta, Morena, la Organización del Pueblo y los Trabajadores (OPT), la CNTE, la UNT, etc., en un movimiento extendido que pueda erigirse contra el sistema de partidos, el sistema judicial y el Poder Ejecutivo. No es un proceso fácil porque significa pasar del campo educativo al político. O dicho en otros términos, la articulación de la educación y la política.

Hasta ahora, los estudiantes de la Normal Rural de Ayotzinapa y el movimiento social naciente han construido un amplio reper-

torio de movilización: toma de camiones, plantones, actos de oración y ayuno, toma de oficinas públicas, destrucción (incendio) de inmuebles; jornadas de acción global nacional e internacional por Ayotzinapa; paro de 30 escuelas por 48 horas: UNAM, UPN, UAM, Chapingo, Morelos, Veracruz; día de Acción Global por Ayotzinapa, marchas multitudinarias; 80 escuelas en asambleas interuniversitarias, bloqueos de autopistas; toma de medios; toma de casetas de cobro; pláticas de los padres de los desaparecidos con autoridades, con EPN y el Procurador General de la República (PGR); marchas en ciudades medias, caminatas como la de 191 kilómetros a la Ciudad de México, construcción de redes con organismos de derechos humanos internacionales y el Comité Interdisciplinario de Expertos Internacionales (CIEI), entre otros.

Los repertorios son importantes porque se convierten en un puente de entendimiento con la sociedad. Constituyen continuidad e innovación de la experiencia histórica de la sociedad en acción. El Estado hace lo imposible por romper la articulación del movimiento con la sociedad, como vemos en el movimiento de 1968. Buscará cortar de tajo la comunicación con la población interviniendo, infiltrándose, provocando la violencia (Olivier, Tamayo, Voegtli, 2013). El desafío de los movimientos es evitar que eso pase, para que la fuerza de hoy no se vuelva mañana desmovilización.

Como vemos, el movimiento estudiantil ha mostrado en la historia ciclos de protesta, que son definidos por los objetivos particulares de la lucha y por una necesidad, consciente o inconsciente, de alimentar un proyecto alternativo de ciudadanía: de libertades democráticas, de participación política y de derechos sociales a la educación pública, laica, gratuita y de calidad. En este trayecto, se ha enfrentado con resistencias y frenos internos, así como con obstáculos y restricciones políticas externas de enorme calado. Así se define, a contracorriente, la relación asimétrica entre lo particular de los objetivos inmediatos y la construcción de un proyecto futuro de ciudadanía.

Referencias

Libros

Aguayo, S. (2015), *Del movimiento estudiantil del 68 a Ayotzinapa*, México, Proceso.

Alberoni, F. (1984), *Movement and Institution,* Nueva York, Columbia University Press.

Alberoni, F. (1993), *Enamoramiento y amor,* España, Gedisa.

Albertani, C., y M. Aguilar Mora (2015), *La noche de Iguala y el despertar de México,* México, Juan Pablos.

Arrighi, G., T. Hopkins e I. Wallerstein (1989), *Antisystemic Movements,* Londres, Verso.

Auyero, J., y R. Hobert (coords.) (2011), *Acción e interpretación en la sociología cualitativa norteamericana,* La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Flacso Ecuador y Ediciones de Periodismo y Comunicación.

Bargel, L. (2009), "Socialisation Politique", en Olivier Fillieule, Lilian Mathieu y Cécile Péchu (eds.), *Dictionnaire des mouvements sociaux*, París, SciencesPo, Les Presses, pp. 510-517.

Camou, A. (comp.) (2009), *Los desafíos de la gobernabilidad,* México, Flacso, IIS-UNAM y Fondo de Cultura Económica.

Castells, M. (2012), *Networks of Outrage and Hope. Social Movements in the Internet age,* Cambridge, MA, Polity Press.

Castoriadis, C. (1982), *La institución imaginaria de la sociedad,* Buenos Aires, Amorrortu.

Chabanet, D., y M. Guigni (2010), "Les conséquences des mouvements sociaux", en Olivier Fillieule, Éric Agrikoliansky, Isabelle Sommier, *Penser les mouvements sociaux. Conflits sociaux et contestations dans les sociétès contemporaines*, París, La Découverte.

Dagnino E., A. J. Olvera y A. Panfichi (coords.) (2010 [2006]), *La disputa por la construcción democrática en América Latina*, México, FCE, CIESAS y Universidad Veracruzana.

Fazio, C. (2013), *Terrorismo mediático. La construcción social del miedo en México,* México, Debate.

Fillieule, O., y D. Della Porta (eds.) (2006), *Police et manifestants. Maintien de l'ordre et gestión des conflits*, París, Les Presses de Sciences.

Fillieule, O. (2005), "Temps biographique, temps social et variabilité

des rétributions", en Olivier Fillieule (dir.), *Le désengagement militant*, París, Belin, pp. 17-47.

Fillieule, O. (2013), "Demobilization", *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social and Political Movements* [en línea].

Giugni, M. G. (2007), "Personal and Biographical Consequences", en David A. Snow, Sarah A. Soule y Hanspeter Kriesi (eds.) (2007), *The Blackwell Companion to Social Movements,* Malden, MA, Blackwell Publishing, pp. 412-432.

Goleman, D., R. Boyatzis y A. McKee (2002), *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional,* Madrid, Plaza y Janés.

González Villarreal, R. (2013), *Historia de la desaparición*, México, Terracota, colección Debate.

González Villarreal, R. (2015), *Ayotzinapa. La rabia y la esperanza,* México, Terracota.

Goodwin, J., J. M. Jasper, F. Polletta (2004), "Emotional Dimensions of Social Movements", en David A. Snow, Sarah A. Soule y Hanspeter Kriesi (eds.), *The Blackwell Companion to Social Movements*, Oxford, Blackwell, pp. 413-431.

Hirsch, E. L. (2003), "Generating Commitment Among students", en Jeff Goodwin y James M. Jasper, *The social movements reader. Cases and Concepts*, MA, EUA, Blackwell Publishing, pp. 94-102.

Hunt, S., R. Benford y S. David (2006), "Marcos de Acción Colectiva y campos de identidad en la construcción social de los movimientos", en Aquiles Chihu Amparán (comp.), *El análisis de los marcos en la sociología de los movimientos sociales*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.

Jasper, J. (2008) [2003], "The emotions of protest", en Goodwin Jeff, y James M. Jasper (eds.) (2003), *The social movements reader. Cases and Concepts*, Malden, MA, Blackwell Publishing, pp. 153-162.

Juhem, P. (2009), "Effets de Génération", Olivier Fillieule, Lilian Mathieu y Cécile Péchu (ed.), *Dictionnaire des mouvements sociaux*, París, Les Presses de Sciences Po, pp. 188-197.

Laclau, E. (2003 [2000]), "Identidad y Hegemonía: el rol de la universalidad en la construcción de lógicas políticas", en Judith Butler, Ernesto Laclau y Slavoj Zizek (2004 [2000]), *Contingencia, Hegemonía, Universalidad. Diálogos Contemporáneos en la Izquierda*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 49-94.

Mandel, E. (1986), *Las ondas largas del desarrollo capitalista, la interpretación marxista,* México, Fontamara.

McAdam, D. (1999), "The Biographical Impact of Activism", en Marco Giugni, Doug McAdam y Charles Tilly (eds.), *How Social Movements Matter: Theoretical and Comparative Studies on the Consequences of Social Movements*, Minneapolis, University of Minnesota Press, pp. 119-146.

McAdam, D. (1988), *Freedom Summer*, Nueva York, Oxford University Press.

McAdam, D., S. Tarrow y Ch. Tilly (2003 [2001]), *Dynamics of Contention*, Cambridge: Cambridge University Press.

Meyer, L. (2013), *Nuestra tragedia persistente. La democracia autoritaria en México*, México, Debate.

Moreno, A., *et al.* (2011), *Huelga! Cachúm cachún ra rá. La rebelión de los paristas. El conflicto en la* UNAM *1999-2000*, México, La Guillotina y Ediciones Casa Vieja.

Olivier G., y S. Tamayo (en prensa), "Mujeres en el activismo político. Resonancias biográficas del Movimiento del 68".

Persell, C. H. (1990), "Becoming a member of society trhough socialization", en *Understanding, Society: An introduction to Sociology,* 3a. ed., Nueva York, Harper & Row, Publishers, pp. 98-107.

Ross, K. (2005), *Mai 68 et ses vies ultérieures*, Bruselas, Complexe.

Salazar, L. (coord.) (2001), *México 2000, alternancia y transición a la democracia*, México, Cal y Arena.

Sicilia, Javier (2016), *El corazón del almendro,* Puebla, Universidad Iberoamericana Puebla, Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, pp. 139-146.

Sommier, I. (2010), "Les états affectifs ou la dimension affectuelle des mouvements sociaux", en Oliver Fillieule, Isabelle Sommier y Eric Agrikoliansky (dir.), *Penser les mouvements sociaux. Conflits et contestation dans les sociétés contemporaines*, París, La Découverte, pp. 185-202.

Sousa Santos, Boaventura de (2016), "Pensamientos y poderes. La construcción de horizontes civilizatorios", en Óscar Soto Badillo y María Eugenia Sánchez Díaz de Rivera (coords.), *El poder hoy,* Puebla, Universidad Iberoamericana Puebla, pp. 41-70.

Tamayo, S. (1999), *Los veinte octubres mexicanos. Ciudadanías e identidades colectivas*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.

Tamayo, S. (2002), *Espacios ciudadanos, la cultura política de la ciudad de México*, México, Frente del Pueblo, Sociedad Nacional de Estudios Regionales, Unidad Obrera y Socialista.

Tamayo, S. (2010), *Crítica de la ciudadanía*, México, Siglo XXI y Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.

Tamayo, S. (2014), "Proyectos rivales: Historia de alianzas y rupturas electorales", en Héctor Tejera Gaona, Pablo Castro Domingo y Emanuel Rodríguez Domínguez (coords.), *Continuidades, rupturas y regresiones. Contradicciones y paradojas de la democracia mexicana*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Conacyt y Juan Pablos Editores, pp. 257-298.

Tamayo, S., A. Granados y F. Minor (2010), "Identidades colectivas y cultura política. La protesta estudiantil", en Alejandro López Gallegos, Nicolasa López-Saavedra, Sergio Tamayo y Ricardo Torres Jiménez (coords.), *Yo no estuve ahí pero no olvido. La protesta en estudio,* México, UAM, pp. 211-318.

Tarrow, S. (1998), *Power in Movement, social movements and contentious politics*, Cambridge, Cambridge University Press.

Taylor, V., y A. D. Crossley (2013), "Abeyance", en David A. Snow, Donatella della Porta, Bert Klandermans y Doug McAdam (eds.), *The Wiley-Balckwell Encyclopedia of Social and Political Movements*, West Sussez, RU, Blackwell Publishing, pp. 1-3.

Tenti Fanfani, E. (1997), "Resonancias políticas de 'la cuestión social' en la Argentina contemporánea", mimeo.

Tilly, Ch. (2006), *Regimes and Repertoires*, Chicago y Londres, The University of Chicago Press.

Tilly, Ch. (2008), *Contentious Performances*, Cambridge, Cambridge University Press.

Tilly, Ch. (2011), "Describiendo, midiendo y explicando la lucha", en Javier Auyero y Rodrigo Hobert (coords.), *Acción e interpretación en la sociología cualitativa norteamericana*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Flacso Ecuador y Ediciones de Periodismo y Comunicación, pp. 13-38.

Touraine, A. (2013), *Después de la crisis*, México, FCE.

Traïni, Ch., y J. Siméant (2009), "Pourquoi et comment sensibiliser à

la cause ?", en Christophe Traïni (dir.), *Emotions… Mobilisation !*, París, Les Presses de Sciences Po, pp. 11-34.

Revistas

Combes, H., y O. Fillieule (2011), "Repression and Protest. Structural Models and Strategic Interactions", *Revue française de science politique (English)* 61, pp. 1-24.

D'Odorico, J. C. (2011), "La Guerra Civil difiere de la Subversiva", *Air & Space Power, Journal en Español* 23 (3), pp. 59-72.

Cervantes, J. (2012), "Una ruta llena de fango", *Proceso,* núm. 1861, pp. 14-17.

Eccles, J., J. E. Janis y D. H. Rena (1990), "Gender, Role Stereotypes, Expectancy Effects, and Parents' Socialization of Gender Differences", en *Journal of Social Issues,* vol. 46, núm. 2, pp. 183-201, verano.

Gunder F. A., y Fuentes, M. (1995), "El estudio de los ciclos en los movimientos sociales", en *Sociológica*, año 10, núm. 28, mayo-agosto, UAM-Azcapotzalco.

Lindón, A. (2007), "Diálogo con Néstor García Canclini. ¿Qué son los imaginarios y cómo actúan en la ciudad?, *Eure,* vol. XXXIII, núm. 99, agosto, pp. 89-99, Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Olivier, G., y S. Tamayo (2012), "La muerte simbólica del urbanismo funcionalista. Los efectos del sismo de 1985 en México", en *Anuario de Espacios Urbanos, Historia, Cultura, Diseño 2011,* pp. 15-54, ISSN: 1665-1391.

Olivier, G., y S. Tamayo (2015), "Tensiones políticas en el proceso movilización-desmovilización: El movimiento #YoSoy132", *Iztapalapa, revista de Ciencias Sociales y Humanidades,* nueva época, año 36, núm. 79, julio-diciembre.

Taylor, V. (1989), "Social movement continuity: The women's movement in abeyance", *American Sociological Review,* vol. 54, pp. 761-775.

Tilly, Ch. (1995a), "Los movimientos sociales como agrupaciones históricamente específicas de actuaciones políticas", en *Sociológica*, año 10, núm. 28, UAM-Azcapotzalco.

Tilly, Ch. (1995b), "To explain political processes", *American Journal of Sociology*, vol. 100, núm. 6, 6 de mayo.

Fuentes electrónicas

Moreno, A., entrevista como miembro del proyecto editorial "La Guillotina", por Cropas, en *Red Latina sin Fronteras,* http://paginadigital.com.ar/articulos/2001seg/entrevistas/guillo.html, consultado el 8 de junio de 2016.
Olivier, G., S. Tamayo y M. Voegtli (2013), "La démobilisation étudiante au Mexique: le double visage de la répression (juillet décembre 1968)", *European Journal of Turkish Studies,* [en línea], 17, publicado en línea el 5 de marzo de 2014, consultado el 13 de marzo de 2014. http://ejts.revues.org/4819.

CAPÍTULO IV

Materia, sustancia y forma de la protesta: Flujos moleculares y compuestos molares en #YoSoy132

Roberto González Villarreal

Introducción

En muy poco tiempo, la morfología de la protesta en México se modificó. De los movimientos estudiantiles tradicionales, con sus organizaciones, demandas y programas consensados, se pasó a otros que no se reducían a los estudiantes, que no eran totalizables, que celebraban y reconocían las diferencias, que no representaban ni a todos los jóvenes ni a todos los de las instituciones de procedencia; tampoco a estratos socioeconómicos, grupos políticos o culturales. Sólo a los que directamente se reconocían como participantes. Y eran muchos. Muy distintos. En muchas partes. Sin centro y sin referencias polares: una multitud.

En un corto periodo, el que va de 2011 a 2014, iniciaron otras formas de la protesta colectiva. Son otras movilizaciones, distintas, irreductibles. Otras. #YoSoy132 y las movilizaciones por los desaparecidos de Ayotzinapa, que encuentran en las consignas #FueelEstado, #YaMeCanse y #QueSeVayanTodos sus síntesis enunciativas, son los hitos fulgurantes —no los únicos— de una genealogía de la revuelta posmoderna en México.

#YoSoy132 se formó en 2012 contra los dispositivos noopolíticos (Lazzarato, 2006) de control social, conjuntó cuerpos y discursos heterogéneos, en compuestos organizativos peculiares; dos años después, una movilización contra la desaparición de 43 normalistas rurales evolucionó rápidamente a una nueva expresión

crítica, que transmutó sus perfiles corporales y de contenido, lingüísticos y de expresión, hasta esbozar una revuelta contra la forma criminal del Estado mexicano.

¿Cómo se configuraron estas nuevas entidades de la acción colectiva? ¿Cuáles son sus características? ¿En qué reside su particularidad, su novedad histórica y política? En este texto se abordan estas interrogaciones a partir del surgimiento del #YoSoy132, de su conformación y trayecto; es menos un recuento cronológico de su constitución, que una síntesis conceptual de su génesis y devenir.

Desafíos

La irrupción de nuevas modalidades de la protesta, que cuestionan los relatos de los movimientos sociales, que recusan la concepción de lo político y la temporalidad misma de la movilización, genera entusiasmo y sospecha. El recelo ante lo diferente llama a los poderes del discurso; su primera acción es someter los despuntes atópicos, renegar de los datos, acudir a los marcos de referencia, a las estructuras de oportunidades, a los ciclos consabidos para construir narrativas a modo. Llamemos a esto la criba de las sergas. Otras acciones refieren la indeterminación teórica de una realidad insumisa, como si las cosas pasaran siempre por donde se cree que van a pasar, por los caminos que se espera (Deleuze y Parnet, 1980: 8). Como si los hechos trajeran los conceptos bajo el brazo. También hay otras que saludan lo nuevo para actualizar los ensueños, para confirmar lo sabido, que no es sino otro modo de renegar. ¿Cómo, entonces, reconocer los brotes de realidades nuevas, sin desecharlos?

Una vía de acceso es atender su emergencia. De este modo, menos que aplicar un modelo normativo, como el WUNC (Tilly y Wood, 2010), se trata de interrogarse sobre el surgimiento, los enlaces y sedimentaciones, la composición y codificación de sus elementos constituyentes: la morfogénesis. Para esto, hay que detenerse en dos momentos clave: la constitución del #YoSoy132 y su composición funcional.

Método

"Los presupuestos no necesitan ser dichos: actúan mejor en silencio", decía Deleuze (1968: 217). Sería lo mejor: dejar trabajar los conceptos, buscar una exposición en donde el tratamiento teórico no se separe de la fundamentación histórico-material; alejarse cada vez mas de la *doxa* académica que exige fijar los marcos teóricos por adelantado, que demanda un ejercicio deductivo, o peor, utilizar la historia como ilustración de *la* teoría.

Hay que alejarse, cada vez más, de esos juegos entre la teoría y los eventos, los conceptos y los hechos, las palabras y las cosas. Quizá por la sospecha de que toda imagen del pensamiento siempre es una derrota, o tal vez porque los cartabones se asemejan demasiado a las figuras de autoridad. Quizá.

Nada sería mejor que dejarse ir, utilizar destrezas y argucias para tejer un relato híbrido entre la teoría y la historia, después de todo, ¿las emergencias, las relaciones, los acontecimientos no son una recusación de la cronología, no tratan de ser nuevos comienzos, sobre todo conceptuales?

Nada sería mejor, y sin embargo los dictados institucionales reclaman claves y señas claras; una terminología reconocible, algunos signos, algunas figuras, una tradición, o peor, una comunidad, política o epistémica. Vale, pues; aquí están, aunque sea en modo telegráfico.

A partir de la importancia de las redes digitales en la conformación del #YoSoy132, como lo fueron también de los movimientos de la llamada primavera árabe, del 15M y del Occupy Wall Street, algunos han llamado a estos movimientos sociales en red (Castells, 2012); otros han profundizado en las representaciones de la tecnopolítica (Toret, 2013); algunos, con anterioridad, recuperaron los análisis reticulares para incorporarlos en sus formulaciones teóricas (Diani y McAdam, 2003). Éste no es, desde luego, el lugar para valorar sus contribuciones, que son muchas, pero sí para destacar la utilización del pensamiento diagramático y de una sociología relacional, despojada de atributos y trascendencias. Sin embargo, a menudo, los diagramas sólo son representaciones visuales y las formas meros epifenómenos, o peor, hechos. Escasamente se interrogan sobre su constitución, menos aún sobre su particularidad o su innovación. Antes de que los movimientos y las protestas

se conviertan en datos, que puedan ser representados en esquemas y telarañas visuales, "sólo pueden ser comprendidos durante el proceso de morfogénesis, es decir, antes de que la forma final se actualice, antes que la diferencia desaparezca" (De Landa, 2013: 33).

Para utilizar la morfogénesis como vía de intelección del #YoSoy132, hay que acudir a los procesos de estratificación y doble articulación, en los estratos mas simples, los minerales:

> La primera articulación seleccionaría o extraería, de los flujos-partículas inestables, unidades moleculares o cuasi moleculares metaestables (*Sustancias*) a las que impondría un orden estadístico de uniones y sucesiones (*formas*). La segunda articulación sería la encargada de crear estructuras estables, compactas y funcionales (*formas*), y constituiría los compuestos molares en los que esas estructuras se actualizan al mismo tiempo (*Sustancias*) [Deleuze y Guattari, 1988: 48].

A partir de Bulla Calero (2008), es posible representar la doble articulación como un proceso que parte de un plano de consistencia, conformado por las intensidades puras, la materia amorfa, las singularidades libres, las interrelaciones virtuales, actualizadas por mecanismos de selección particulares, que forman enlaces moleculares protoestables, es decir, la sustancia del contenido, y luego la forma del contenido, la materia organizada modelada por regularidades estadísticas. La segunda articulación refiere los procesos expresivos, en donde la sustancia son los compuestos funcionales y la forma la codificación organizacional.

Los procesos de doble articulación son comunes a los diferentes tipos de estratos, lo que cambia es la disposición del contenido y la expresión. En los orgánicos, por ejemplo:

> … la expresión deviene independiente en si misma, es decir autónoma… La distinción real contenido-expresión no es, pues, simplemente formal, es real, en sentido estricto, aparece ahora en lo molecular, independientemente de los órdenes de tamaño, entre dos clases de moléculas, ácidos nucleicos de expresión y proteínas de contenido, entre elementos nucleicos o nucleótidos y elementos protéicos o aminoácidos [Deleuze y Guattari, 1988: 65].

Mientras que en:

> Un tercer grupo de estratos se definirá no tanto por una esencia humana, como, una vez más, por una nueva distribución del contenido y la expresión. La forma de contenido deviene "aloplástica", y ya no homoplástica, es decir, efectúa modificaciones del mundo exterior. La forma de expresión deviene lingüística, y ya no genética, es decir, actúa mediante símbolos comprensibles, transmisibles y modificables desde fuera [Deleuze y Guattari, 1988: 66].

En consecuencia, la doble articulación es "un proceso virtual que vincula elementos heterogéneos, intercalándolos y ensamblándolos (De Landa, 2013: 33). Lo difícil, entonces, "es hacer conspirar todos los elementos de un conjunto no homogéneo, hacerlos funcionar juntos" (Deleuze y Parnet, 1980: 61). Más aún, la doble articulación es otro modo de referirse a las parejas virtual-actual y molecular-molar. Por su relevancia en la génesis de las protestas, nos detendremos en esta última.

Raúl Prada, en discusión con los modelos microsociológicos, que toman las relaciones de individuos considerados como átomos, recuerda:

> Deleuze y Guattari proponen diseminar el individuo, llegar a lo molecular, a los flujos deseantes, que son como la energía libidinal desencadenada, flujos que desbordan y se conectan con otros cuerpos, con la tierra, los árboles, el sol, también los animales. Flujos que no aparecen como estrategias sino como diluvios. Los cuerpos son los territorios que estos flujos recorren, les imprimen su huella, su inscripción desiderativa. Las instituciones sociales codifican estos flujos, los capturan y canalizan, los retienen dando lugar a una valoración codificada…
>
> Las dinámicas sociales moleculares son movimientos que comprometen cuerpos, sin necesidad de reducirlos a la figura del individuo. Son distintas subjetividades las que entran en juego. Incluso cuando aparece esta figura, se la entiende como resultado de otro tipo de institucionalidad, de otro tipo de proceso; más bien uno decodificador, des-territorializador.

La doble articulación

		Plano de consistencia	
Primera articulación (molecular)	Contenido (Materias formadas)	Sustancia	Materias escogidas
		Forma	Materias seleccionadas en un cierto orden
Segunda articulación (molar)	Expresión (Estructuras funcionales)	Sustancia	Formación de compuestos
		Forma	Organización de su propia forma

Fuente: Bulla Calero, 2008.

Las dinámicas sociales molares son las que estudia la sociología, se trata de regularidades, de relaciones establecidas y de larga duración, también de estructuras sociales, que sostienen estas relaciones y prácticas sociales. Son molares pues se trata de eventos en masa, de hechos susceptibles de estadística, son flujos codificados y canalizados institucionalmente.

Entonces hablamos de dinámicas sociales tanto desde la perspectiva molecular como desde la perspectiva molar. Ambas perspectivas se complementan; es más, forman parte de los mismos flujos, sólo que en un caso no son todavía capturados, codificados, incluso en su forma abstracta. En el otro caso ya se encuentran institucionalizados, capturados, registrados, cartografiados, canalizados [Prada, sf: 13-14].

Procesos de estratificación, de doble articulación, materia, sustancia y forma, de contenido y expresión, flujos moleculares, compuestos molares, son las herramientas conceptuales básicas para iniciar un análisis morfogenético del #YoSoy132.

Flujos y ensambles moleculares

La tarde del 14 de mayo de 2012 empezó a circular en las redes digitales una etiqueta extraña, inédita en las formas de identificación: #YoSoy132. Una grafía, un pronombre, el verbo ser en presente del indicativo y un número. Nada más. Ningún atributo de sujeto: ni edad, ni procedencia, ni orientación política o ideológica. No decía socialista, comunista o liberal. Tampoco hacía alusión a causa alguna. Sólo una declaración enfática: #YoSoy132. En primera persona del singular.

Su origen es incierto. Se ha descubierto, recientemente, un tuit aislado de A @aochoad, a las 3:09 pm de ese día: "Felicidades a 131 Alumnos de la Ibero yo soy el 132" (#YoSoyRed, 2014). Da cuenta de una disposición emocional que recorría las redes ese lunes. Primero, en los innumerables comentarios y adhesiones al video de los 131 estudiantes de la Ibero; luego en los *trending topics*, con etiquetas como #ApoyoalaIbero, #Laverdadnosharalibres (González Villarreal, 2013: 74-77).

El tuit de A @achoad anuncia una mutación subjetiva: la solidaridad con los otros empieza a confundirse con ellos, a ser parte del grupo de los 131. Pero sigue enunciándose todavía desde la exterioridad: ellos más A @achoad. Es lo mismo que sucede con otro de los tuits iniciales, el de Denise Dresser: "@DeniseDresserG: Dame RT 131 alumnos de la Ibero pero somos mas los que sentimos igual, SUMATE #somosmasde131 yo soy el 132. Y tú, te sumas? 7_58PM – 14 May 2012" (#YoSoyRed132, 2014).

Otra versión, no centrada en la tuitósfera (Islas, 2010), sino en las micromovilizaciones de la mañana del 14, atribuye su formulación a un estudiante de economía y derecho del ITESM, Saúl Alvídrez:

> Yo había pensado en un *hashtag* en apoyo a los estudiantes de la Ibero, #los132, pero se me hacía muy impersonal, así que se me ocurrió que se llamara #YoSoy132… (Alvídrez se acercó a algunos alumnos de la Ibero para que los entrevistara Rubén Luengas, de Telemundo)… Entonces, ellos empiezan a platicar con Luengas y yo doy mi reflexión, pero no quería dar mi punto de vista, porque no era de la Ibero. Y ahí aprovecho para decirles públicamente que los invito a

#YoSoy132. Es la primera vez que se menciona públicamente [Solera, 2012].

En la noche del 14 y la mañana del 15 de mayo, se suceden los eventos a una velocidad insospechada, propia de las intensidades de los acontecimientos. Además de los tuits, empiezan a aparecer los videos de activistas de las más diversas causas, de distintas ciudades, géneros, orientaciones sexuales, profesiones y edades, que se identifican a sí mism@s como #YoSoy132.

Las referencias polares se pierden. No hay más el apoyo a los 131, ni mención a una colectividad, sino la forma enunciativa de una multiplicidad, de diferentes que se reconocen como el o la #132. Una identidad colectiva sin atributos, donde no hay homogeneización, sino reconocimiento de las singularidades: YoSoy132. Algo nuevo. Lo que sigue es la historia no lineal de su conformación (De Landa, 1997).

Los flujos libidinales, o la materia de la protesta

El *hashtag* es una consigna y un nodo. Convoca, reúne y gestiona las interrelaciones de los diferentes en un entorno digital, en este caso, Twitter; pero no nada más ahí, sino también en YouTube, Facebook, blogs y sitios de noticias. ¿Cómo surge? Como una bifurcación, un salto de calidad, una mutación subjetiva de las interrelaciones. No hay necesidad ni causalidad en su aparición. Tampoco una línea progresiva en un conflicto, ni un momento escalar, sino una disyunción. Esto abre una interrogante: ¿cómo estudiar lo inédito?

En primer lugar, a partir de la situación en la que brota, para identificar la dislocación, o la abyección. No surge *ex nihilio*, no es un milagro (Badiou, 1999); se compone a partir de un plano de consistencia, por tanto, de virtualidades, pero está materialmente situado (Ema López, 2007: 61). En el caso del @YoSoy132, se trata de la conflagración iniciada el 11 de mayo de 2012, durante la visita de EPN a la Universidad Iberoamericana (UIA), en el marco del ciclo "Los candidatos a la presidencia en la Ibero".

La confrontación entre estudiantes movilizados, que convocaron, se informaron, y actualizaron sus diferencias con EPN —de

tiempo atrás, como resultado de su activismo en derechos humanos, comunicación alternativa y digital—, se produce por las afectaciones a sus cuerpos, a sus derechos y a su dignidad por parte del candidato, sus guardias de seguridad y los ecktivistas, antes, durante y después de la conferencia de EPN. Y no sólo a los presentes en el auditorio o en las instalaciones de la universidad, sino también a los que seguían por radio la presentación, a los que tuiteaban y blogueaban, a los que escuchaban.

La conflagración se da por diferenciales de intensidad emotiva, cognitiva y corporal; en un largo fin de semana, entre el viernes 11 y el lunes 14 de mayo, durante un proceso contencioso con los siguientes momentos:

- La protesta de los estudiantes de la Ibero, en la conferencia de EPN, el viernes 11 de mayo;
- Las descalificaciones e invectivas de los dirigentes de la coalición Compromiso por México (PRI-PVEM);
- La campaña de ataques y desinformación realizada por televisión, radio y prensa;
- Los mensajes y adhesiones de cyberactivistas desde el mismo viernes 11, que generaron un magma crítico y una movilización de respaldo todo el fin de semana;
- El video de los 131 alumnos de la Ibero, subido a YouTube la mañana del lunes 14, en el que daban sus nombres, enseñaban sus credenciales y desmentían categóricamente las acusaciones de porros y falsos estudiantes.

Se trata de un espacio-tiempo agonista, en el que se producen reacciones sentimentales, alborotos afectivos, belicosidades digitales, flujos de partículas comunicativas, todo eso que conforma *la materia de la protesta;* una materia formada en las batallas, producto de energías libidinales, es decir, de deseo y potencia productiva (Larrauri, 2014).

Una materia móvil, saltarina, evanecente, relacional. Intercambios puros, deslizamientos, incitaciones, provocaciones, convocatorias; a partir de ellos se producen ensambles protoestables y nodos de distinto tipo: *expresivos,* como todas las consignas de rechazo y apoyo; *organizativos,* como las páginas UniversidadesUnidas y

Unión Universitaria, y *de acción política,* como las convocatorias a marchas, plantones y demostraciones diversas. Empiezan, entonces, los procesos de enlace molecular y disposición dimensional.

La materia de la protesta son interacciones discretas producidas en una contienda corporal-digital; una efusión de quantos de energía libidinal, producidos en una conflagración político-cognitiva.

La sustancia: de los flujos a los enlaces moleculares

La materia de la protesta se produce y distribuye en un plano de consistencia polemológico, se decía antes, son miríadas de interrelaciones evanecentes, virtuales, que empiezan a establecer enlaces protoestables en los primeros nodos de articulación digital, como #ApoyoalaIbero o #SolidaridadconlaIbero. Las fuerzas de enlace molecular son la simpatía y la solidaridad.

Hasta el lunes 14, incluso después del video de los 131 iberitas, los ensambles refieren una condición política y subjetiva externa: el apoyo a los otros, los injuriados, los atacados; algo cambió esa misma mañana con la aparición de una *tag* nueva: #Somosmasde131. Fue relevante desde el mediodía hasta la noche. Además de su magnitud, efectuó una torsión subjetiva: por primera vez se pierde el ustedes y se genera un nosotros. En la solidaridad se constituye una comunidad, pero todavía en referencia a los estudiantes de la Ibero, considerados los primeros y primordiales. En la tarde de ese lunes, aparece el #YoSoy132.[1] Desde entonces fue el emblemático. Y las cosas cambiaron.

Éste es el segundo momento histórico-conceptual de la emergencia: la bifurcación. Se trata de un desvío, una raya no explicable por las relaciones de causa-efecto, por la práctica, por mor de la razón. A decir de Nietzche: lo no histórico de la historia. En este caso, la irrupción de una nueva potencia subjetiva, de una nueva discursividad, de nuevas interconexiones y nuevas topografías de la protesta.

[1] En los estudios de bandada se pueden observar muy claramente las migraciones de #somosmasde131 a #YoSoy132 (#YoSoyRed, 2014).

La mañana del 14 de mayo, cuando los 131 subieron su contrarréplica, no se esperaban una movilización viral de respaldo y simpatía. Se produjo entonces un acontecimiento. Una denominación extraña, en primera persona del singular, que retaba la comprensión de los acostumbrados a encontrar epítetos definitivos, por su adscripción, su edad, su ideología, su posición social, su clase, como los de antes, como la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), por ejemplo.

¿Cómo se produjo el acontecimiento #YoSoy132? Por una torsión subjetiva de las singularidades, por un cambio de calidad en los intercambios digitales que va del respaldo a los estudiantes de la Ibero, una conexión externa, una forma polar de la socialidad (la Ibero y sus apoyos, externos a ella e indiferentes entre si), a la constitución de un nosotros más ellos, que se forma en la etiqueta #somosmasde131; es decir, una aglomeración junto a la otra; hasta llegar al @YoSoy132, en donde se pierden todos los atributos, las comunidades de referencia, las vinculaciones polares y se conforma una retícula, primero digital, luego corporal y geográfica, pero una vez que las intervenciones críticas y la solidaridad generaron el reconocimiento de los participantes.

Los flujos moleculares de la multitud 132 son las transferencias de energía y de intensidad que se generaron en las tomas de posición frente al video de los 131 iberitas; son fuerzas de enlace de singularidades, que se conforman a sí mismas, muchas veces por estremecimiento, como esas innumerables historias de jóvenes despertados por los intercambios internéticos, por las emociones de los videos, es decir, por los mismos flujos de deseo que afectan, que capturan, que enardecen a los dividuos y los impulsan a la acción.

En otras palabras, la consigna #YoSoy132 resulta de una mutación de las subjetividades producida por los intercambios digitales durante la contienda posterior a la conferencia de EPN y tras la réplica de los estudiantes de la Ibero; no hay líneas de continuidad entre las protestas en la Ibero, la contienda posterior y el video de contestación, sólo un plano de contingencia, es decir, de virtualidades, en el que los intercambios digitales se componen de manera distinta, en donde la composición material de las protestas se altera una y otra vez, hasta trazar una deriva expresiva que da cuenta de

las modificaciones subjetivas en la conflagración, es cuando se forma una multitud interconectada de mentes y corazones trabajando en común. ¿Y qué es el común? El territorio formado por las interrelaciones solidarias y críticas, en dos vertientes: el régimen político y el régimen institucional de las comunicaciones.

La forma del contenido

#YoSoy132 es un *hashtag.* Una etiqueta. Una consigna. Un agenciamiento expresivo en un plano digital. Convoca, reúne e identifica a quienes reclaman ser el siguiente en la lista; un margen inconmensurable en el que cabe quien quiera: sólo basta enunciarse como tal.

Este *plano digital*, constituido por los entornos (Twitter, YouTube, Facebook, principalmente), las migraciones y vibraciones entre ellos, es un plano de interacción primordial, pero no único, pues produce efectos que conforman a su vez nuevos planos y nuevas interconexiones. Un segundo plano es el *corporal.* Lo conforman las acciones generadas por incitación y convocatoria de tuits y blogs; como la realizada en Saltillo, el 12 de mayo, cuando algunos jóvenes que protestaban por la visita de EPN fueron zarandeados por lideresas y militantes priístas, o la de Misantla, el 15 de mayo, efectuada por estudiantes que decían "ya conocer al candidato, porque había llegado internet a la población", y de manera particular, la de Córdoba, promovida y anunciada en las redes desde el 14 de mayo (González Villarreal, 2013: 78). Un tercer plano sería el *geográfico,* a nivel local y regional, con la proliferación de colectivos del #YoSoy132. Un cuarto, y central, es el subjetivo, en el que se colisionan múltiples fuerzas de activación política y creación individual, como lo refieren las historias de involucramiento personal en acciones colectivas, ese despertar producido por las interacciones digitales y corporales, esa renovación de las expectativas, esa recreación del sí mismo en las interrelaciones.

La solidaridad digital deviene protesta corporal en Coahuila y Veracruz, antes y durante la emergencia del *hashtag,* y prolifera los días siguientes en todo el país, hasta llegar a las insólitas marchas del 18 en el Distrito Federal por parte de estudiantes de escuelas privadas, como ITAM, Anáhuac e Ibero, y la convocatoria multitu-

dinaria del 23 de mayo en la Ciudad de México; pero no nada más, sino en muchas otras ciudades, como corresponde a un movimiento descentrado.[2] En un tiempo muy corto, las protestas configuraron una multiplicidad de dimensiones, estratos y subestratos de muy diverso tipo, se trata de las primeras regularidades estadísticas de la materia, la sustancia de la protesta, o sea, la materia formada, en este caso, a partir de las articulaciones más o menos estables de diversas interrelaciones digitales, corporales, subjetivas y geográficas.

Éste un punto central: las interacciones moleculares son líneas de creación e invención generadas en la solidaridad y el común crítico; son dinámicas desplegadas en anchos de banda digitales, corporales y geográficos. Son enlaces de singularidades que se producen por fuerzas distintas: *emocionales,* sin duda, las que resultan de las solidaridades y los afectos; pero también *políticas,* es decir, producto de trayectorias, movilizaciones y activismos diversos; *subjetivas,* que se forman por cambios en el deseo, en la definición de compromisos, en la alteración de las expectativas; es lo que genera un agenciamiento, un conjunto de singularidades atraídas trabajando en común.

No se trata, como podría parecer en una alusión ligera, del modo como la microsociología trata a los individuos-átomos y los enlaza a partir de atributos o eventos, sino de cómo las energías de deseo desatadas en la solidaridad y el común crítico, producen y son el producto de desviaciones, de rupturas y capturas, de disyunciones y bifurcacione. Son las rayas que se interrumpen y se dislocan, como en el joven que altera su cotidianidad por un mensaje decodificado; como la estudiante que entra por primera vez en política; como los estudiantes de municipios alejados que encuentran otros como ellos a miles de kilómetros de distancia; como los que cuestionan la información; como los que suben noticias y las comentan; como quienes lanzan convocatorias; como las que conversan y se manifiestan y se reúnen y se cuestionan y problematizan.

Esta proliferación molecular conforma *la primera articulación,*

[2] Algo que con demasiada frecuencia pasa desapercibido en los análisis del #YoSoy132, al que se le considera todavía como un movimiento defeño con irradiaciones provincianas, lo que es falso a todas luces.

que va de los flujos-partículas de energía libidinal,[3] desatados en la conflagración, *a la sustancia de la protesta:* la crítica, los avances, las fugas de las singularidades a las condiciones impuestas por los regímenes político y de cognición social, y posteriormente los ensambles, los nodos digitales y geográficos, los que producen *las formas de la protesta:* series y sucesiones de enlaces moleculares, dispersos y descentrados, pero recurrentes.

En síntesis: *de los flujos-partículas libidinales* a la *modelación de la sustancia* y *las primeras formas del contenido de la protesta*, mayormente digitales, pero con afectaciones corporales, subjetivas y geográficas.

Los compuestos molares

La primera fase de los procesos morfogenéticos trata la materia seleccionada, formada y organizada, el modo como los flujos libidinales empiezan a conformar moléculas protoestables, nodos virtuales atraídos por la simpatía, la solidaridad y la crítica común a los regímenes político y cognitivo en una conflagración; es decir, en los estratos aloplásticos, la sustancia y la forma del contenido implica una particular composición dimensional de los cuerpos, en este caso cuerpos *cyborg* (Haraway, 1991; Mitchell, 2003), de articulación corporal-digital, en donde las extensiones carnales, las facultades de los sentidos, se multiplican digitalmente, pero también se presentifican, al encontrarse en un repositorio virtual, que actualiza los mensajes y la captación de singularidades permanentemente.

En sentido estricto, *el primer enlace molecular* es el individuo individuado, colectivo o social (Simondon, 1989); es decir, la singularidad: ensamble particular de diferentes vectores de subjetivación; *el segundo, es la interrelación de singularidades* por flujos moleculares de simpatía, que se fragua en entornos digitales, embonajes corporales y geográficos; *el tercero, son las series de moléculas interconectadas*, las que forman tejidos y moles; se dan en reuniones, asambleas, intercambios, micromovilizaciones y se expresan

[3] Hay que repetir, lo libidinal refiere al deseo como potencia activa, producción de relaciones y de vida.

en declaraciones, documentos, acciones, como las que ocurrieron durante todo mayo, junio y aún julio en innumerables localidades, escuelas y plazas públicas.[4]

Se trata de la organización de series, la codificación de enlaces, los cortes de flujos, las sedimentaciones, las estructuras estables, la sistematización de las formas y de las instituciones, los compuestos, la racionalidad organizativa y funcional: *los compuestos molares, la sustancia y la forma de expresión de la protesta.*

La codificación de la pluralidad

El caso del #YoSoy132 trata de la emergencia de las singularidades cooperando hacia los procesos institucionalizantes: *primero en las llamadas células132 y luego en los intermoleculares, que producen ensambles por escuela, región y estado*. Son plexos de diferente espesura, tejidos con múltiples tareas y funciones: actividades en redes, cuerpos, mensajes, sensibilidades, altergramas y, sobre todo, coordinaciones, que no direcciones, ni comités centrales, ni comités políticos, ni directorios (González Villarreal, 2013: 345).

¿Cómo se genera la interconexión molecular del #YoSoy132? Desde luego, no es un proceso lineal, ni mucho menos. Se trata de ensayos y tanteos, de luchas y tropiezos, de propósitos y desencuentros. Un día después de la aparición del *hashtag,* estudiantes de la Ibero ya celebraban reuniones entre ellos, distinguiéndose tajantemente de los allegados del ITESM y la Anáhuac, estableciendo reuniones por separado, elaborando un código de ética y modelos de organización particulares, que siguieron funcionando un buen tiempo, incluso hasta plantear una reunión pública en la plaza de Tlatelolco para elaborar documentos básicos.

La confusión generada entre el 18 y el 31 de mayo sobre #YoSoy132 y #masde131; los empalmes de fechas y convocatorias entre los estudiantes de la Ibero y los de la UNAM el sábado 27; las llamadas de atención de delegados de muchas facultades de la UNAM a la autoconformación de la Comisión Coordinadora previa

[4] Como las de Puebla, León, Mérida, Neza, Acapulco, Chihuahua, Saltillo y un largo etcétera (González Villarreal, 2013: 55-87).

a la reunión de las Islas en CU; las múltiples convocatorias, reuniones fallidas, distanciamientos, en las convocatorias de Puebla, Mérida, Guadalajara, Guanajuato, San Luis Potosí, Zacatecas, muestran que los ensambles moleculares e intramoleculares son todo menos un dato, por el contrario, son logros de la paciencia, la solidaridad, y también, la contención, la mesura, las limitaciones, la construcción de formas colectivas del saber, del hacer y del decir, son los procesos de territorialización de la protesta, la conformación de fronteras subjetivas y relacionales en donde opera una multiplicidad de relaciones y de singularidades, tal y como lo refiere Massumi: "Molarity implies the creation or prior existence of a welldefined boundary enabling the population to be grasped as a whole" (1992: 55).

¿Cómo se da la interrelación entre los flujos moleculares y la codificación molar del 132? A partir de cuatro modalidades de enlace y organización:

1) Un código de ética, publicitado desde los primeros días por el colectivo #somosmasde131, en el que se reivindica la singularidad como práctica política, no solamente realidad corporal.
2) Una forma organizativa que no representa a nadie, sólo a los participantes, ni a los estudiantes, ni a los jóvenes, ni a las instituciones, ni a las localidades de procedencia, nadie habla a nombre de los demás, en consonancia con la forma enunciativa del *hashtag.*
3) Un proceso decisional basado en consensos eficaces, parciales y móviles, en los que los repertorios de movilización tenían una gradación distinta según los colectivos participantes, de tal modo que hubiera acciones del colectivo de colectivos, acciones de regionales, acciones de células, acciones de singularidades. Todo sería posible, si se hacía viable por los activistas, y no trasgredía principios generales, tan laxos como ubicuos.
4) Una multiplicidad de voces, trabajos y problemas que buscan un común heteróclito, con un vector de confluencia más o menos reconocido —el régimen institucional de las telecomunicaciones—, otro en disputa —el antagonismo con el

> candidato de la Coalición por México— y una miríada de demandas inabarcable —sólo en la primera reunión de Las Islas, se armaron 25 mesas temáticas, desde la educación hasta la memoria histórica, pasando por cuestiones económicas, políticas, de salud, de la diversidad, etcétera.

En suma: #YoSoy132 emerge por la interrelación de singularidades, que se afectan por simpatía, solidaridad y crítica a los regímenes político y cognitivo, y establecen reglas de autoorganización que les permite conjuntarse manteniendo sus particularidades, sin reproducir un patrón centralizado de reconocimiento. Esto es lo que se llama un rizoma: emergencia y articulación autónoma, contingente y libre.

La gestión de lo diverso: agonística del común

En los movimientos de las singularidades, el común es inestable. En sentido estricto no refiere una sumatoria de demandas particulares, jerarquizadas y universalizables, como en las teorías de la hegemonía y las estrategias del populismo (Laclau, 2005), sino un espacio insólito de formas de enunciación, prioridades, problemas, soluciones, objetos y objetivos: es un campo, sus linderos son móviles, porosos, flexibles.

La retahíla de demandas de la Coordinadora Nacional Interuniversitaria (CNI) sólo revela una parte de lo que podría llamarse el espacio agónico del común, porque las intersecciones, los acuerdos, los paralelajes no se dan de manera fluida, sino entre escombros de debates que permanentemente cuestionan su articulación.

El programa definido, no sin resistencias, los días 10 y 11 de junio, en la Ibero y el Poli, nunca tuvo los requerimientos de los programas mínimos o máximos de los movimientos sociales o revolucionarios, sino la convergencia nada pacífica de cúmulos; un conjunto de consignas sin pancartas, es decir, de agenciamientos expresivos sin que logren copar las dinámicas de la movilización. De hecho, las consignas del tipo voto útil, democratización de medios, por una democracia auténtica, nunca alcanzaron a representar las distintas versiones y visiones moleculares.

Esto plantea muchas dificultades, que en los movimientos sociales se expresan en los pliegos de demandas y los objetivos, y en todos resultan de un proceso interno de negociación, siempre fluido, por los avatares de la confrontación. Sin embargo, en el 132, se da un espacio de confluencia, no una lista de demandas, funciona como un campo con atractores caóticos. Un campo estriado, además, pues las fuerzas de interacción se invitan, se rechazan, se atraen, se repelen, intra o intermolecularmente. Entonces, no es ni un listado de demandas, ni un conjunto de soluciones alternas lo que configura el común de la protesta, sino las fuerzas de integración y atracción molecular. ¿Cuáles fueron en el #YoSoy132?

Éste es el asunto que se enfrentaba diariamente entre un modelo rizomático, de crecimiento, interrelación y operación, y el modelo de la CNI, basado en las decisiones mayoritarias (aunque no unánimes ni consensuales), pero sí en los que la mayoría se alcanzaba en largos consensos , planes, programas y prioridades. El margen de acción autónoma, que estaba asumido en las acciones determinadas por el compromiso y la actividad de algunas asambleas, se enfrentó cada vez más con la dinámica asamblearia, de la CNI, de los acuerdos estatales, regionales y hasta locales. ¿Dónde se observó? En las políticas de la multitud, en las innumerables acciones puestas a votación, en las dificultades de alcanzar los consensos.

La democracia asamblearia se volvió una fórmula para alcanzar el consenso y, al mismo tiempo, minar los enlaces de los diferentes y, peor, de las acciones heterogéneas y comprometidas.

Una definición morfológica del #YoSoy132

La clave del acontecimiento 132 es la articulación no homogeneizante de los diferentes; es decir, la interrelación de las singularidades con base en una estratificación del común, o lo que es lo mismo, con base en diferentes modalidades y procedimientos de acción, toma de decisión y armado institucional.

Trata de la multiplicidad, de moléculas que se articulan y se separan en momentos distintos, en su interior y con las demás que se reconocen como del movimiento. Algunas llegaron, estuvieron, o nunca aparecieron en la Coordinadora Nacional Interuniversita-

ria (CNI); otras se mantuvieron dispersas, siguieron por su cuenta, reivindicando la marca 132 con sorprendentes grados de autonomía y acción.

Junto a esta dimensión ontológica del 132, lo que sintetizaríamos como la irreductibilidad de las diferencias en la conformación del común, está su propio modelo de enlace, que no refleja tampoco el del núcleo y las periferias, el del árbol y su raíz, sus ramas y sus hojas o el del organigrama con jerarquías, responsabilidades y atribuciones, sino la interrelación de las singularidades que preservan sus diferencias y se multiplican en la pluralidad, que sólo se representan a sí mismas, no a la institución de la que surgieron, ni a todos los estudiantes, ni a todos los jóvenes, ni a toda la localidad; con base en una declaración de principios muy general y laxa, con formas de decisión y de actuación política no jerarquizada, sino con muy amplios grados de libertad. De este modo, las acciones de los colectivos tendrían diferente nivel de acuerdo y de legitimidad, que podrían ser locales, regionales, metropolitanas, nacionales, etcétera.

La protesta es rizomática, prolifera sin centro y sin un patrón endógeno de desarrollo; crece por atracción, captura e incitación; es molecular, por los enlaces que se generan entre las singularidades; es *cyborg,* por las interacciones digitales y sociales en las formas enunciativas y los repertorios de movilización, y desterritorializante, no sólo de manera geográfica, sino conceptual, porque las disposiciones del movimiento se trastocan radicalmente.

Se trata de una protesta de las singularidades en interacción, que al combinarse provocan moléculas-*cyborg,* porque vehiculan fuerzas de enlace digital y corporal-topográfico, lo que produce ya no un movimiento social clásico, sino un acontecimiento, característico de las formas de la activación política en el capitalismo cognitivo. A partir de esto, se despliegan las estrategias de la multitud: primero, las líneas de fuga que forman las moléculas *cyborg* en resistencia; luego las formas de articulación molar, las codificaciones de la forma-multitud, las reterritorializaciones de la protesta: sus formas institucionales. Son procesos agónicos distintos; a veces, antagónicos.

La morfología de #YoSoy132 incluye:

- *La multiplicidad de los pronunciamientos:* por procedencia, edad, condición socioeconómica, capital cultural, localidad, profesión…
- *La singularidad de las presentaciones:* interacciones humano-maquinales que se enuncian en primera persona del singular. El devenir *cyborg* (Haraway, 1991) de las protestas.
- *La conformación heterogénea del común:* los enunciados en la blogósfera (Cervera, 2005) trazan articulaciones de sentido y de acción colectiva. Primero, afectan las disposiciones corporales hacia la acción (Maturana, 1990); luego, la solidaridad enlaza los diferentes, produce sentipensamientos y traza hipótesis: la vinculación entre el régimen político y los procesos institucionales de la cognición social.
- *La virtualización del conflicto:* los tuits permanecen en el tiempo, cualquiera puede consultarlos, en cualquier momento y cualquier lugar; los mensajes producen una presentificación, un presente perpetuo que gestiona un espacio ubicuo, sin fronteras. Una desterritorialización de la disputa, conceptual y geográfica.
- *La proliferación rizomática:* las protestas se suceden, se encabalgan, se aceleran por doquier; en muchos lugares surgen acciones de solidaridad digital, sin centro y sin permiso; se producen en un *quantum* de emociones, solidaridades y saberes que incitan, promueven acciones y enunciados: cuerpos y cerebros trabajando, autoorganizados en común.

Una definición ontológica del #YoSoy132

La forma del contenido se advierte en la procedencia y las razones de la protesta. Se trata de una repulsa a la tergiversación de los hechos, en el marco de una contienda electoral, por parte de estudiantes, profesionistas, técnicos, diseñadores e investigadores, aquellos que trabajan directamente en los procesos de la cognición social. Son los cognitarios, los trabajadores de la producción inmaterial quienes directamente se manifiestan y se reúnen en las redes digitales para crear el agenciamiento #YoSoy132.

Por las características de su labor, se mueven en red (Latour,

2008), pero no sólo en redes digitales, sino en redes de comunicación académica, profesional, intelectual, artística. Ésta es una cuestión central para alejarse del determinismo tecnológico, o de la utilización táctico-estratégica del arsenal digital en las contiendas sociales: se trata de la emergencia política y subjetiva de una colectividad que funciona en red, que trabaja en red. No sólo que utiliza el internet, sino que la forma reticular ordena su composición y su dinámica; que produce y reproduce materiales simbólicos, relacionales, afectivos e inmateriales en red (Corsani *et al.,* 2001; Gorz, 2003).

¿Ante qué se rebelaron las cognitarias? Ante una forma de poder que produce, distribuye y circula la información; consecuentemente, los procesos de cognición social. Lo que se denomina el noopoder (Lazzarato, 2006).

En las condiciones del capitalismo mexicano del nuevo siglo, el noopoder es uno de los dispositivos de control político más eficaces. En la coyuntura electoral de 2012, la candidatura de EPN fue elaborada con desparpajo por los poderes fácticos, el PRI, el PVEM y Televisa (Villamil, 2012). En la protesta en la Ibero y sus derivas posteriores se develó críticamente el funcionamiento del poder cognitivo; contra eso reaccionaron los #YoSoy132. Sólo hay que recordar, con López Corral, que:

> A partir de la modulación de los deseos y las creencias, el noopoder pretende capturar la inteligencia, la memoria y la atención, de modo tal de transformarlas en fuerzas económicamente explotadas, tanto en el sentido de la producción como en el consumo. No extraña entonces que la principal institución de la noopolítica sea la opinión publica, que su principal ciencia sea el marketing y que ambas jueguen un papel central en la constitución de nuevas subjetividades [2008: 3].

El campo del común crítico que deviene #YoSoy132, resulta de la solidaridad ante las embestidas del régimen noopolítico. La conformación de la protesta estuvo a cargo de los trabajadores cognitivos; fueron ell@s quienes se rebelaron contra el noopoder en México, durante una campaña electoral, y produjeron un acontecimiento. En el caso del #YoSoy132, se expresa como surgimiento histórico-político de la multitud.

¿Qué es eso? No la masa, no la muchedumbre, no el gentío, ésas son determinaciones indiferenciadas, agregados de sujetos sin nombre ni trayectoria. La multitud, por el contrario, trata de una cualidad política: la irreductibilidad de las singularidades, la interrelación de los diferentes que no dejan de serlo en la acción colectiva. Justamente lo contrario al pueblo. El pueblo se construye por la homogeneización de los distintos —las identidades nacionales, por ejemplo, o la delegación de la soberanía en el Estado (Virno, 2003)—.

La multitud es un concepto de clase (Negri, 2002), emerge cuando la producción cognitiva comanda la valorización del capital (Marazzi, 2008), y aparecen entonces las resistencias del cognitariado; en el caso del #YoSoy132, como excedencia respecto a los requerimientos noopolíticos del capitalismo mexicano (González Villarreal, 2013: 306).

Son los diversos, los muchos, quienes se reconocieron en la resistencia, quienes encontraron un lenguaje común, quienes produjeron esa mutación en la subjetividad que modificó el umbral de lo tolerable. #YoSoy132 es el nombre de un diagrama, no sólo una etiqueta. Un diagrama construido por la cooperación de las singularidades, por las relaciones en las que los diferentes se reconocen como tales y, al hacerlo, generan un común que los conmueve: que los mueve a la acción política.

Son singularidades, producto de líneas y diferencias de intensidad: estudiantes-trabajadores; amas de casa-activistas-profesoras; adultos mayores-estudiantes-activistas. Múltiples en su configuración, particulares en su armazón. De ahí el nombre, una disposición hacia el Uno desde lo múltiple. Las singularidades que conforman el movimiento, pero que no lo totalizan ni se subsumen en él. #YoSoy132 es la unidad de lo heterogéneo, la celebración de lo distinto en el común de la resistencia.

Y en eso radica la novedad ontológica del #YoSoy132: el ensamblaje de los diferentes, que no reniegan de su particularidad, que actúan desde la heterogeneidad y producen enlaces moleculares en estratos, subestratos, planos y dimensiones distintas; digitales, en la tuitósfera, blogósfera, youtubósfera, con sus migraciones y estridencias, pero también en la corografía de los cuerpos, las organizaciones y las regiones.

Sofocar lo nuevo, o el acontecimiento tru(n)cado

Las singularidades se expresaban en la diversidad, la diversidad producía un campo comunitario, un común heteróclito. Eso querían hacer. Pero no lo lograron. Los poderes de la inercia política se impusieron. Lo molecular fue sepultado en las estrategias de la representación, en la subsunción de lo mismo. Y pueden elaborarse tantas explicaciones como se quieran: que si las disputas entre escuelas públicas y privadas; que si los pacíficos y los violentos; los ultras y los moderados; Distrito Federal y provincia; asambleas populares y estudiantiles; pero más parecía el eterno regreso de lo que despunta contra los poderes establecidos de la ortodoxia.

Las mayorías socavaron las novedades con las prácticas de lo mismo. De las representaciones. De todo lo que se habían distanciado al principio, pero que volvió para tener una victoria pírrica en Huexca. Sólo para producir descalabros y desarticulaciones. Para pervertir la comunicación y ensombrecer al ánimo. Y regresaron los epítetos y las descalificaciones, los *tiramolochas* y los *comeflores*. Se ensayaron nuevos insultos, y la banda se sintió más banda y más sola cuando logró dispersarse para calmar sus fracasos con las culpas ajenas. Ni hablar ni escuchar, mejor cerrarse, en la cotidianidad de las lealtades y los afectos. Cuando fue posible, cuando no, en el rencor (que produce esos deslizamientos imperceptibles hacia los saberes y las razones del poder).

Los flujos molares entraron en colisión con las líneas de recodificación molar. El tránsito de lo molecular a lo molar no se logró del todo. No pudo capturar la multiplicidad y darle cauce. Al contrario, luchó por denegarla, puso barreras a la entrada, desvalorizó presencias, acciones y demandas (las asambleas populares, las células de provincia), impuso modelos de organización (los regionales), cuotas (los votos ponderados), estrió tanto el territorio[5] que terminó volviéndolo intransitable, incomunicable, copado por los poderes y el capital político de los grupos organizados, de la retórica vacía, de las declaraciones en vez de las acciones (Vázquez Hernández, 2012; Pineda, 2012).

[5] El territorio de la protesta refiere el espacio común de las interrelaciones, no el aspecto geográfico, sino relacional.

Muchas células del @YoSoy132 nunca asistieron a la CNI. Siguieron dispersas. Otras fueron cortadas por las maniobras de la representación. Se hartaron. Y se fueron. Varias desaparecieron. Sobre todo las estudiantiles del Distrito Federal. Pero no nada más. Otras fueron narcoforzadas a disiparse (las de Tamaulipas, por ejemplo). O se dedicaron a un trabajo replicante en las redes digitales (hay tantas, y ¡siguen todavía!).

Algunas moléculas muy pronto atendieron los riesgos que enfrentaban. Muchas se recrearon desde octubre-noviembre de 2012. #YoSoyNeza132 es un buen ejemplo de ello, con sus reflexiones y autocríticas que la llevaron a cuestionar su trabajo y su futuro, hasta volcarse en la comunidad. No fue la única. Otras lo advirtieron desde la Asamblea Nacional Interuniversitaria de Saltillo. Y fueron cambiando. Produciendo alternativas. Sí: minoritarias.

Éstas son las características principales que hacen del 132 un acontecimiento, y no sólo un movimiento que inicia, se desarrolla y muere. ¿Por qué? Porque el acontecimiento se actualiza permanentemente, mientras el movimiento tiene un ciclo natural (Christiansen, 2011). El acontecimiento despliega sus potencialidades mas allá de su espacio de referencia, se coloca en el plano de inmanencia, que es un despliegue conceptual más que fáctico (Péguy, 2009). Es decir, que cada vez que se presentan los aspectos rizomáticos, moleculares y contra el noopoder, se actualiza y se despliega el acontecimiento 132, más allá de su referencia nominativa o de marca. Justo como el 68, el 94 y otros acontecimientos histórico-políticos que se actualizaron una y otra vez, hasta que periclitaron. El 68, por ejemplo, en la alternancia y la democratización social; el 94 y el 2012 todavía no.

La cuestión es que para que el acontecimiento se actualice, requiere el despliegue de sus poderes creativos en prácticas, instituciones, modos de vida, valores, subjetividades. De otro modo, fenece abruptamente, no sólo por los poderes y estrategias externas, digámoslo así, como por ejemplo cooptaciones[6] ni por represiones —que las hubo, una y otra vez—, sino por las dinámicas moleculares de la multitud, porque en la proliferación rizomática, en los procesos de afectación y de captura de singularidades, se vive un

[6] Antonio Attolini y Genaro Lozano, el moderador del debate del #YoSoy132.

rompimiento interno en la definición del común. La rugosidad del campo crítico impide el flujo de los segmentos y las fuerzas nucleares se vuelven inestables.

Se trata de advertir cómo se conforma, cómo se desarrolla y cómo se mantiene la integración de los diferentes en espacios de acción común, en donde no se reniega de las diferencias ni se demanda homogeneidad, ni cesiones de libertad o de soberana al líder o al partido o al Estado. Veremos, entonces, que no es tan difícil de advertir la dinámica interna de las moléculas, que las fuerzas de conformación inicial son apenas eso, afectaciones iniciales del deseo, potencias creativas a desplegar, pero si no se corresponden con actualizaciones institucionales, afectivas y pragmáticas, entonces el acontecimiento decae, los movimientos se dispersan, las organizaciones mueren, por incapacidad de actualización, porque entre las potencias inmanentes al acontecimiento no se actualizaron, no se realizaron, a pesar de estar ahí, disponibles, abiertas, claras.

En muchos sentidos, esto es lo que le pasó al #YoSoy132 después de julio de 2012. Se ha escrito ya sobre las fuerzas que lo descompusieron. Se ha dicho, por ejemplo, que fue la diferencia entre las privadas y las públicas, entre los radicales y los moderados, entre los violentos y los pacíficos, entre los del Distrito Federal y los del resto del país, o entre los colectivos populares y los estudiantiles; como siempre, todos pueden ser, dependiendo de la referencia, o del lugar. Y aquí es donde se pierde otra vez la particularidad del acontecimiento #YoSoy132. Se observa únicamente la forma organizativa, la Coordinadora Nacional Interuniversitaria, es decir, la forma molar del movimiento, como si todas las moléculas estuvieran ahí, como si lo que ocurre ahí expresara la dinámica molecular de los colectivos. Por supuesto que entre la dinámica molar y la molecular hay afectaciones, pero en los movimientos rizomáticos se trata siempre de la emergencia y desarrollo de las moléculas, luego sus fuerzas molares; es decir, no se despliega del soberano a los súbditos, porque aquí no hay ni uno ni otros, sino cómo las singularidades mantienen y reproducen las fuerzas que los impulsaron a constituir los colectivos #YoSoy132 y actuar políticamente.

En otras palabras, se trata siempre de la actualización de todo aquello que los impulsó a constituirse como células 132, es decir,

de la conformación del común. Y éste es el asunto clave de la dinámica molecular de la multitud 132: si lo que impulsó inicialmente fueron la solidaridad y el reconocimiento en la lucha contra el noopoder y el régimen político, si ésos fueron sus impulsos, los deseos de acción y de reunión, ¿qué les ocurrió cuando éstos se trasformaron en reglas de acción, en prácticas políticas, en subjetividades? En muchos casos, después de la reunión inicial, las fuerzas constituyentes no pasaron las acciones expresivas. Sólo marchas, manifestaciones que se acabaron en el reflujo del movimiento, es decir, un típico efecto mimético de las moléculas. El acontecimiento no se efectuó, por decirlo así. En otros, los conflictos de las singularidades pusieron a prueba la estabilidad de las confluencias, a menudo entre comportamientos del pasado, los soberanistas, los asambleístas, los estrategas de la unidad, y el común se disgregó. En pocos, las actualizaciones se realizaron durante mucho tiempo, cuando efectuaron nuevas problematizaciones, cuando recuperaron su singularidad en acciones cotidianas, que no contundentes, y el acontecimiento se renueva una y otra vez.

Ésta es la cuestión: #YoSoy132 fue un acontecimiento por la emergencia de la multitud, y la confluencia de múltiples moléculas integradas por singularidades, que se pone a prueba cotidianamente, no sólo en sus formas expresivas —de hecho, nunca ahí—, y es lo que no comprenden los que ven sólo la instancia molar, o sea la Coordinadora, sino que se pone a prueba en las creaciones de reglas de juego, de valores, de potencias instituyentes. ¿A quién sorprende, en esta lógica, que la instancia molar haya desaparecido tendencialmente, desde enero-febrero de 2013, y el único resquicio del acontecimiento quedara en el Modelo del Encuentro Nacional (MEN), con tantas dificultades que hasta hace muy poco se realizara?[7] ¿A quién sorprende que ante las dificultades creativas del acontecimiento, las moléculas que no lo entendieron hayan desaparecido rápidamente, casi como se crearon? ¿A quién, que las únicas moléculas que continuaron fueron las que trabajaron localmente en los problemas que elaboraron por sí mismas? ¿A quién podría sorprender, entonces, que junto a la desaparición de la CNI muchas

[7] Hasta mayo de 2015, en Acapulco, en el XXI Encuentro Nacional #YoSoy132; ¡curiosamente el último evento nacional realizado por las células supervivientes!

otras células desaparecieran lentamente? ¿A quién, que ante los desafíos creativos de la conjunción molecular se acudiera a las prácticas soberanas de las asambleas, los posicionamientos, las expresiones y el camino único?

Fragmentación: nódulos y relaciones, o la proliferación de la persistencia

#YoSoy132 se desmembró. No desapareció. Se desensambló. Las moléculas se desagregaron. Las singularidades se desenlazaron. La agonística se volvió oposición. Nunca reencontraron el común que reforzara lo diverso, que produjera pluralidad, que trazara destinos nómadas, como se percibían en las estrategias virtuales de muchos colectivos locales. Y ésta es la diferencia con los movimientos sociales modernos, basados en el sujeto, trascendente o empírico, con ciclos bien definidos, el último de los cuales es el del declive, por cooptación, por amenazas, por represión, por consecución de objetivos, por lo que se quiera. En vez de bajar la mirada a los enlaces moleculares, tratan a los adherentes y a los militantes como seguidores de políticas establecidas. Puede ser; la diferencia, por acá, es que las moléculas 132 se enlazaron por solidaridad, simpatía y descubrimiento de un común profético, de prácticas, saberes, haceres y decires, que en los momentos de crecimiento y redefinición de problemas, por ejemplo, las elecciones, el fraude y la democratización de medios, entre tantas.

¿Qué les ocurrió? Muchas cosas. Se trasformaron, se dividieron, se separaron, se cuestionaron. Tomaron vías y caminos muy diversos. Como la célula de Zacatecas, con su propuesta para la democracia directa en la legislación estatal; la de Ensenada, en la lucha por los espacios públicos; la de San Luis Potosí, en los combates por el transporte público; la de Acapulco, con los intercambios de libros y los talleres de economía solidaria; las de Puebla, contra el autoritarismo del gobernador; las de Quintana Roo, contra la criminalización de la protesta; la de Neza, con los usuarios de energía eléctrica y la militarización de la seguridad; entre otras que se fueron refugiando en la cotidianidad y el acompañamiento a las luchas de otros. O inventando otras, o confluyendo en otras, como

¡PosMeSalto!, y, sobre todo, el momento más significativo, por la recuperación de los saberes, las organizaciones y los sentipensamientos, en las movilizaciones por la presentación con vida de los 43 desaparecidos de Ayotzinapa y sus creaciones político-cognitivas: #FueElEstado, #YaMeCanse y #QueSeVayanTodos.

#YoSoy132 mutó, se trasformó en muchas luchas, en muchas cosas y muchas sensibilidades. Apareció y desapareció en una cantidad innumerable de acciones de protesta, en un devenir trashumante y minoritario, a saltos, por cuantos de insubordinación; en redes digitales y en redes sociales, en ambas, aquí y más allá, un devenir virtual de microacontecimientos *cyborg,* que funcionan como metáfora y disposición multidimensional de las acciones y los discursos. Quizá formando algo así como un común prevital, un sustrato de las nuevas protestas, una subjetividad inconoclasta permanente, aleatoria, casi browniana; pero otras no, funcionando con moléculas preestablecidas, con energías cinéticas que traspasan las barreras de activación política, en tantos momentos, en tantos lugares que logran actualizar las resistencias (una forma de latencia, de la que habla Melucci, 1999).

Dice Hugo Ozuna, un joven del #YoSoy132Acapulco, que la continuidad del movimiento en ámbitos locales fue posible por la emancipación de la multitud (comunicación personal el 12 de mayo de 2015). ¿Qué significa? Algo inesperado, pues no refiere la emergencia y constitución de las células en todo el país de mayo a julio de 2012, sino su reconfiguración después del activismo preelectoral y postimposición de EPN. El argumento es extraño, pues no refiere las dificultades de un movimiento considerado como sujeto, sino de la articulación conflictiva de los muchos, de los diferentes por clase, procedencia, experiencia, edad, expectativas, capital cultural y militante, prácticas, saberes y demás atributos de los participantes. Sobre todo, de las dinámicas internas de los colectivos (es decir, moleculares) y del enlace molar (la Coordinadora Interuniversitaria, el Frente Oriente, las coordinadoras estatales, entre otras).

Se trata de un proceso que, en algunos casos, se vivió como ruptura, en otros depuración, en muchos vaciamiento. La emergencia y constitución de las células fue posible por los efectos de solidaridad de las singularidades, atraídas por la alegría que produce la

efectuación de una potencia, por ejemplo, la expresión de descontento, la creación de relaciones, la toma de la palabra y, sobre todo, de una particularidad política inédita en los movimientos sociales en México: la horizontalidad, la no reducción de las diferencias a un mínimo común denominador, la libertad de quienes participaran, la posibilidad de acciones y demandas en común que no fueran totalizantes, que mantuvieran las particularidades, que se pudiera luchar sin ceder libertad ni soberanía, sin la representación pero con el compromiso. Un movimiento de las singularidades no representables y no totalizables, capaz de conformar un común, tanto en la organización como en el discurso, las acciones y las subjetividades. Ése es el material del acontecimiento #YoSoy132.

Sin embargo, las creaciones del movimiento se enfrentaron muy rápidamente —podría decirse más, convivieron conflictivamente— con las fuerzas de la historia, es decir, los saberes aprendidos, las prácticas inveteradas, las técnicas de apropiación, las tácticas de exclusión, los repertorios de movilización, las formas adocenadas de organización de las resistencias. El choque del acontecimiento con la historia produjo la desertificación de los colectivos y la paralización molar; luego se alimentaron mutuamente.

Las asambleas fueron el escenario de estos combates entre lo que despunta y lo que se niega a morir. La asamblea busca la conformación de un consenso discursivo y programático. Es una forma de la soberanía. ¡La asamblea es soberana! Lo que implica la constitución de una voluntad, de una posición, de un plan de acción. El común se alcanza a través de un conjunto de técnicas y mecanismos de homogeneización. Por ejemplo, las reglas de formación del consenso, los derechos de voto, los tiempos de participación, la regulación de las delegaciones, el orden del día, entre otros. Se trata de un conjunto de filtros discursivos e institucionales para formar el consenso que exprese la voluntad del colectivo. La homogeneidad, entonces, es un punto de llegada que se alcanza por un tamiz procesal. Por tanto, la asamblea es una técnica de eliminación de las particularidades para constituir un espacio de homogeneización. La asamblea representa la voluntad de un colectivo al que se le quitaron las diferencias previamente. Cuando los colectivos son heterogéneos, por clase, orientación, capital, ideologías, la soberanía asamblearia persigue una voluntad totalizable, en consecuencia, se producen batallas campales

por la representación, utilizando todos los trucos habidos y por haber para comandar el consenso.

El #YoSoy132 había propuesto una forma no totalizable de las resistencias. No representable. Nadie hablaría por los demás, sino por sí mismo, para garantizar la singularidad de los discursos. Las acciones estaban legitimadas por la decisión de miembros y colectivos orientados por principios básicos, no por el consenso de un colectivo superior, eso daba flexibilidad de acción y, sobre todo, un común operativo y, curiosamente, proteico, donde los programas devenían altergramas, las decisiones polifónicas y las acciones muy diversas, manteniendo las singularidades, sin técnicas de homogeneización forzada. También proponía espacios de deliberación no homogeneizante, decisiones no vinculantes, y acciones con distintas gradaciones del común, bastaba que algunas células se pusieran de acuerdo para llevarlas a cabo. En otras palabras, proponía un proceso de constitución de un común sin soberanía, sin representación, sin homogeneización de lo diverso, de una coordinación de lo múltiple manteniendo las particularidades, ejerciendo la singularidad. Proponía, en suma, una interconexión de las singularidades. Un sueño político: alcanzar el común de las singularidades. ¡Un común desde la diferencia, manteniendo la diferencia!

Sin embargo, estos propósitos se vieron una y otra vez confrontados con la práctica inmediata, con la operación asamblearia de las células y las interuniversitarias. La confrontación homogeneizante, la conformación del consenso, la lucha por la representación no sólo minó la fuerza de lo nuevo, sino que también despobló los colectivos; peor, desenlazó las moléculas 132. Se produjo, entonces, la lenta desmovilización, la contienda reiterada, la imposibilidad de la confluencia ¡incluso la representativa! Tiempos de las batallas, las descalificaciones, las cerrazones, las culpas y los rencores. Pero también, y ésta es la gran aportación de muchos colectivos locales, la resistencia dentro de las resistencias: la emancipación de las singularidades en interrelación, o, en otras palabras, la actualización de una potencia, la que dio origen y particularidad histórica y subjetiva al 132.

132 Acapulco lo ha llamado una depuración, un nuevo comienzo que rescate los principios originales del movimiento y los

actualice permanentemente. En eso consiste la emancipación de la multitud, un continuo trabajo de fuga, no sólo de los dispositivos del capital, sino de algo más, de los poderes maléficos de la representación en las resistencias.

La multitud —las singularidades en cooperación— debe emanciparse también de una forma política de las resistencias que reproduce puntualmente los poderes del adversario. Una doble emancipación, un éxodo dual. La del capital y la de la representación. Quizá ésta es la mayor originalidad del #YoSoy132 y su devenir minoritario y molecular, aun en sus dificultades, o más aún, ¡por sus dificultades!: ser fiel al origen, persiguiendo la conformación de un común que no elimine, sino que mantenga las particularidades.

Referencias

Libros

Badiou, A. (1999), *El ser y el acontecimiento*, Buenos Aires, Manantial.

Castells, M. (2012), *Redes de indignación y de esperanza. Los movimientos sociales en la era de internet,* Madrid, Alianza Editorial.

Cervera, J. (2005), *Una teoría general del blog. La blogosfera hispana: pioneros de la cultura digital,* Madrid, Fundación France Telecom España (bajo la dirección de José M. Cerezo).

Cerbino, M., e I. Giunta (comps.) (2013), *Biocapitalismo, procesos de gobierno y movimientos sociales,* Quito, Flacso-Ecuador, Università della Calabria e Instituto de la Ciudad.

Christiansen, J. (2011), *Theories of Social Movements,* Pasadena, The Editors of Salem Press.

De Landa, M. (1997), *A thousand years of nonlinear history*, Cambridge, MIT Press.

Deleuze, G. (1968), *Différence et répétition,* París, PUF.

Deleuze, G., y C. Parnet (1980), *Diálogos,* Valencia, Pre-textos.

Deleuze, G., y F. Guattari (1988), *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia, Pre-textos.

Diani, M., y D. McAdam (eds.) (2003), *Social movements and networks: Relational approaches to collective action*, Oxford, Oxford University Press.

Gorz, A. (2003), *L'immatériel. Connaissances, valeur et capital*, París, Galilée.

González Villarreal, R. (2013), *El acontecimiento #YoSoy132. Crónicas de la multitud,* México, Terracota.

Haraway, D. (1991), *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature,* Nueva York, Routledge.

Laclau, E. (2005), *Crítica de la razón populista*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.

Latour, B. (2008), *Re-ensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red,* Buenos Aires, Manantial.

Larrauri, M. (2014), *El deseo según Gilles Deleuze*, Madrid, Editorial Tándem.

Lazzarato, M. (2006), *Políticas del acontecimiento*, Buenos Aires, Tinta Limón Ediciones.

López Corral, F. (2008), "Noopoder: el consumo como factor político", en *Actas de las primeras jornadas de filosofía política: democracia, tolerancia libertad,* Vahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.

Marazzi, Ch. (2008), *Capital and language. From the new economy to the war economy*, Los Ángeles, Semiotexte.

Massumi, B. (1992), *A User's Guide to Capitalism and Schizophrenia: Deviations from Deleuze and Guattari,* Londres, MIT Press.

Maturana, H. R. (1990), *Emociones y lenguaje en educación y política,* España, Dolmen.

Melucci, A. (1999), *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*, México, El Colegio de México.

Mitchell, W. (2003), *ME++. The Cyborg Self and the Networked City,* Cambridge, MIT Press.

Negri., A. (2013), "Biocapitalismo y constitución política del presente", en M. Cerbino e I. Giunta (comps.), *Biocapitalismo, procesos de gobierno y movimientos sociales,* Quito, Flacso-Ecuador, Università della Calabria e Instituto de la ciudad.

Péguy, Ch. (2009), *Diálogos entre la historia y el alma pagana*, Buenos Aires, Cactus.

Simondon, G. (1989), *L'individuation psychique et collective,* París, Aubier.

Tilly, Ch., y L. Wood (2010), *Los movimientos sociales, 1768-2008. Desde sus orígenes a Facebook*, Barcelona, Crítica.

Toret, J. (coord.) (2013), *Tecnopolítica: la potencia de las multitudes conectadas. El sistema red 15M, un nuevo paradigma de la política distribuida,* Informe de investigación, versión 1.0, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya, Working Paper Series RR13-1.

Villamil, J. (2012), *Peña Nieto: el gran montaje*, México, Grijalbo.

Virno, P. (2003), *Gramáticas de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas,* Madrid, Traficantes de sueños.

Revistas y periódicos

De Landa, M. (2013), "Deleuze, los diagramas y la génesis de la forma", *Fractal,* núm. 69.

Ema López, J. E. (2007), "Lo político, la política y el acontecimiento", *Foro Interno,* vol. 7, pp. 51-76.

Negri, A. (2002), "Para una definición ontológica de la multitud", *Multitudes*, núm. 9, París, pp. 36-48.

Fuentes electrónicas

Bulla Calero, R. J. (2008), "El agenciamiento: una noción que desaborda el estrato a lo plástico", tesis de filosofía, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Recuperada el 18 de abril de 2015 de http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/6738/1/tesis26.pdf.

Corsani. A., P. Dieuaide, M. Lazzarato *et al.* (2001), "Le capitalisme cognitif comme sortie de la crise du capitalisme industriel. Un programme de recherche", *MATISSE, Maison des Sciences Economiques,* París, Recuperado el 15 de octubre de 2015 de http://matisse.univ-paris1.fr/capitalisme/.

Escobar, A., y M. Osterweil (2009), "Movimientos sociales y la política de lo virtual. Estrategias deleuzianas", *Revista Tabula Rasa,* Bogotá, núm. 10, pp. 123-161, enero-junio. Recuperado el 12 de marzo de 2014 de http://www.revistatabularasa.org/numero-10/04escobar.pdf.

Islas, O. (2010), "La twtitósfera mexicana. Impactos, dimensiones y tendencias del Twitter", *Revista Mexicana de Comunicación*, 28

de octubre. Recuperado el 20 de septiembre de 2015 de http://mexicanadecomunicacion.com.mx/rmc/2010/10/28/la-twittosfera-mexicana/.

Perezbolge, G. (2010), "Twitter en México". Recuperado el 18 de agosto de 2010 de http://www.slideshare.net/gpbol.

Pineda, E. (2012), "#YoSoy132: corte de caja", *Rebelión,* 8 de octubre. Recuperado el 12 de octubre de 2012 de https://www.rebelion.org/noticia.php?id=157285.

Prada Alcoreza, R. (s.f.), "Devenir y dinámicas moleculares. Apuntes para una teoría de la sociedad alterativa". Recuperado el 10 de noviembre de 2015 de http://www.rebelion.org/docs/173557.pdf.

Solera, C. (2012), "#Yosoy132 llega al debate con bajas y entre escándalos", *Excélsior*, 19 de junio. Recuperado el 10 de diciembre de 2014 de http://www.excelsior.com.mx/2012/06/19/nacional/842137#view-1.

Vázquez Hernández, A. (2012), "Los colectivos de la UNAM como sistemas cerrados", *Aquí la grilla*, 16 de julio. Recuperado el 28 de agosto de 2015 de https://aquilagrilla.wordpress.com/2012/07/16/los-colectivos-de-la-unam-como-sistemas-cerrados/.

#YoSoyRed. (2014), "Felicidades a 131 Alumnos de la Ibero yo soy el 132, el tweet que dio origen a una revolución. Recuperado el 23 de septiembre de 2015 de http://loquesigue.tv/2014/05/11/felicidades-a-131-alumnos-de-la-ibero-yo-soy-el-132-el-tweet-que-dio-origen-a-una-revolucion/.

Segunda parte

Casos y experiencias

CAPÍTULO V

Luchas, experiencias y educación política de la generación postzapatista en México (2011-2015)*

Massimo Modonesi

Introducción

En este capítulo bosquejaré algunas líneas de interpretación sobre las luchas y las experiencias de la que denominé provisionalmente la generación "postzapatista", una generación de activistas y militantes que se forjó en México a lo largo de una serie de movilizaciones que tuvieron lugar entre 2011 y la actualidad.

Se trata de una fenómeno que atraviesa la cuestión educativa, no sólo porque se trató de un periodo marcado por movilizaciones magisteriales y al interior del cual se produjeron varios episodios localizados de conflictos universitarios,[1] sino porque atravesó profundamente la configuración política de una generación estudiantil, cuyas experiencias y formas de politización fueron parte de su proceso educativo en sentido amplio.

Para propiciar una mayor claridad argumentativa, en la primera parte analizaré sintéticamente la emergencia procesual de la generación postzapatista a lo largo de estos años, mientras que en la

* Este artículo surge en el marco del proyecto de investigación *Movimientos antagonistas en México y América Latina* IN 302716 —realizado gracias al programa UNAM-DGAPA-PAPIIT— en el cual estoy realizando, acompañado por un equipo de investigadores y estudiantes de posgrado, una investigación sobre los perfiles activistas militantes de esta generación. La investigación incluye un cuestionario y una serie de entrevistas a distintos grupos y colectivos que posiblemente arrojarán luz y confirmarán o precisarán las hipótesis aquí vertidas, en particular en la segunda parte del texto.

[1] En la capital, desde donde se formulan las hipótesis vertidas en este artículo, en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México y el Instituto Politécnico Nacional.

segunda plantearé algunas hipótesis sobre sus características y rasgos sobresalientes.

I

A nivel cronológico, para rastrear las huellas de esta nueva generación de activistas y militantes, hay que reconocer tres momentos fundamentales de un ciclo de movilizaciones que involucró y tuvo como protagonistas a vastos sectores de jóvenes mexicanos, principalmente estudiantes universitarios.[2]

El primer episodio corresponde a 2011, a la conjunción entre la expresión mexicana del movimiento de los indignados en España tras el 15M y el Occupy Wall Street en septiembre y el surgimiento del Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad (MPJD) en mayo de ese mismo año. Los indignados mexicanos instalaron y mantuvieron por semanas una serie de campamentos en diversas plazas de la capital y de varias ciudades del país. Por su parte, el movimiento encabezado por el poeta Javier Sicilia impulsó unas marchas por diversas regiones del país y logró tejer una red entre diversos y dispersos grupos de víctimas y familiares de víctimas de violaciones de derechos humanos. La primera expresión de indignación fue parte de un movimiento global, mientras que la segunda se centró localmente en la denuncia de la guerra contra el narco, lanzada por el gobierno de Felipe Calderón, por ser ineficaz y contraproducente y por favorecer la violación sistemática de los derechos humanos de la población afectada. En ambas experiencias de movilización fueron particularmente activos los jóvenes, generalmente universitarios, muchos de ellos en su primera experiencia de participación política.

[2] Entiendo por *ciclo de movilización* una secuencia de episodios conectados entre sí a nivel espacio-temporal y, en este caso específico, por una continuidad en relación con los grupos, sectores y organizaciones movilizadas, es decir, una continuidad subjetiva. Una definición general que no implica forzosamente, aunque puedan eventual y probablemente darse, las dimensiones que le atribuye Tarrow (1997), para sostener su teoría de las oportunidades políticas: "intensificación del conflicto, una difusión sectorial y geográfica amplia, la expansión del repertorio de confrontación, la aparición de nuevas organizaciones del movimiento y el reforzamiento de otras antiguas, la creación de nuevos marcos maestros que vinculan las acciones de grupos dispares entre sí y la intensificación de la interacción entre los disidentes y el Estado".

El segundo momento se verifica el año siguiente, alrededor de las elecciones presidenciales, con el surgimiento, auge y decadencia del movimiento #YoSoy132, entre el 11 de mayo y el 1º de diciembre de 2012, en ocasión de la toma de posesión de Enrique Peña Nieto en medio de enfrentamientos entre jóvenes y policías. Este movimiento, aunque convocara y lograra movilizar a amplios sectores de la población, fue claramente de origen, composición y factura juvenil y estudiantil, fue el verdadero bautizo político de la generación. Varios de los activistas más destacados tenían algún antecedente en 2011 pero muchos otros, la mayoría, se iniciaron en la actividad política a lo largo de estos meses de intensas movilizaciones callejeras y frenético activismo en las redes sociales.[3]

La tercera etapa se vincula con las multitudinarias y reiteradas marchas de protesta realizadas a raíz del ataque en Iguala el 26 de septiembre de 2014, por parte de la policía local y un grupo de narcotraficantes, en contra de un grupo estudiantes de Ayotzinapa, con un saldo de tres muertos y la desaparición de otros 43.[4] La masividad de las movilizaciones que suscitó este hecho que indignó al mundo, rebasó por mucho el ámbito juvenil, pero en su seno no dejaron de jugar un papel fundamental los estudiantes, tanto por su papel militante en las tareas de convocatoria, organización y realización de las múltiples formas de protesta, como porque contribuyeron a impulsar y sostener el tono radical del discurso de denuncia y de crítica que las acompañó.[5]

[3] Para una cronología de los acontecimientos, véase Massimo Modonesi y Luz Estrello (2012). Para un balance desde la perspectiva de los estudios sobre movimientos sociales véase Guadalupe Olivier y Sergio Tamayo (2015). Para una mirada desde la comunicación política, véase Guiomar Rovira (2014).

[4] El 7 de noviembre de 2014 el procurador general de la República, Jesús Murillo Karam, declaró su "verdad histórica" que nunca fue aceptada por los padres de los 43 y fue desmentida en septiembre de 2015 por las investigaciones de una comisión de expertos independientes. A la fecha no se sabe exactamente cuál fue la participación y la responsabilidad del grupo de narcotraficantes involucrados y qué papel jugó el Ejército mexicano que, como fue demostrado, estuvo presente en distintos momentos de la persecución de los estudiantes.

[5] Las movilizaciones en el estado de Guerrero fueron impulsadas por estudiantes y familiares de Ayotzinapa, pero también por el sindicalismo magisterial disidente. En la Ciudad de México se realizó una serie de marchas que fueron creciendo en intensidad y magnitud entre octubre y noviembre: el 8 de octubre asistieron más de 15 000 personas; el 22 de octubre se registraron 50 000 y 70 escuelas en paro; el 5 de noviembre, 100 000 manifestantes y 115 escuelas en paro; el 20 de noviembre más de 100 000, y más de un centenar de escuelas cerradas. En diciembre disminuyó la magnitud de la protesta aunque siguen realizándose marchas cada 26 del mes y las protestas e iniciativas nunca cesaron. El 26 de septiembre se realizó una

Desde la lógica de la vivencia de una generación, estos tres episodios de extraordinaria agitación sociopolítica,[6] distintos por sus rasgos y separados en el tiempo por periodos de reflujo, pueden ser visualizados como tres momentos de un mismo proceso: un ciclo de movilización juvenil y estudiantil que fue sedimentándose a nivel experiencial en una camada de activistas y militantes y dio luz a formas específicas de politización generacional.

Antes de entrar a analizar brevemente esta forma, el horizonte interior de la subjetivación política, hay que insistir en la relevancia de estos acontecimientos para poder apreciar plenamente el protagonismo y la centralidad histórica y política de la irrupción de esta nueva generación de activistas y militantes.

Los tres momentos fueron acontecimientos centrales de la historia reciente de México, tres gritos de indignación y denuncia que visibilizaron aspectos dramáticos de la conformación estatal y político-partidaria que rige el rumbo del México actual. Aparecieron como agravios y suscitaron como reacción la denuncia de la responsabilidad o complicidad estatal con la violencia generalizada, el ejercicio impune de la represión y la simulación electoral que sostiene la reproducción oligárquica de un régimen partidocrático, una frustración de la transición a la democracia derivada en pasaje de la dominación de un partido de Estado a un multipartidismo de Estado. La secuencia entre los tres episodios de movilización fue *in crescendo*, tanto por su capacidad de convocatoria de masas como por la radicalización del discurso y de las formas de lucha. En 2011 los indignados ocupaban plazas y cuestionaban abstractamente el sistema, mientras que el MPJD realizaba marchas y denunciaba los agravios concretos.[7]

En 2012 el #YoSoy132 impugnaba el proceso electoral, denunciaba la manipulación mediática y desenmascaraba la imposición

movilización masiva para conmemorar el primer aniversario de la masacre y seguir planteando la demanda de justicia (Modonesi y González, 2015).

6 Si bien pasó a segundo plano, en septiembre los estudiantes del Instituto Politécnico Nacional (IPN), acompañados por los estudiantes de las grandes universidades públicas de la capital, se habían movilizado masiva y exitosamente, en contra de una serie de reformas de planes de estudio. Este episodio acotado —que volvió a darse en el primer semestre de 2016— no deja de dar cuenta de la capacidad de movilización de esta generación.

7 Aunque su principal dirigente se reunía con el presidente de la República, causó escándalo al interior del movimiento el abrazo y el beso con el cual Javier Sicilia saludó al presidente Calderón en un encuentro el 23 de junio de 2011.

anunciada de Peña Nieto a la presidencia, quebrándose el 1º de diciembre, cuando la rabia de un sector se desbordó y recurrió a formas violentas de protesta, enfrentándose a una represión a todas luces desproporcionada. El movimiento por Ayotzinapa optó por la confrontación directa en Guerrero, mientras que en la Ciudad de México reprodujo y aumentó el formato de las marchas masivas que ya había caracterizado las convocatorias del #YoSoy132.

Al mismo tiempo, radicalizó el discurso y orientó el grito antisistémico —que en el #YoSoy132 iba hacia los medios de comunicación y contra la candidatura de Enrique Peña Nieto— hacia el Estado, bajo el lema "Fue el Estado", cuestionando el régimen en todas sus expresiones institucionales y partidarias, sin las distinciones que aparecieron en los movimientos anteriores, donde participaron sectores abiertamente partidarios de la izquierda institucional, fundamentalmente del Movimiento Regeneración Nacional (Morena).[8]

Se puede hablar de un ciclo tanto por la continuidad como por la tendencia acumulativa, ascendente y radicalizante que lo atraviesa. Y como todo ciclo, eventualmente tenderá a cerrarse, posiblemente en un inexorable reflujo cuyos anuncios ya se dieron desde finales de 2014 o se prolongará en un nuevo momento de ascenso de la movilización. Las condiciones objetivas para la generalización y extensión en el tiempo de un clima de protesta y lucha social están ampliamente presentes en el México de hoy, en el caldo de cultivo de la violencia endémica, los abusos de poder, la recesión, la devaluación del peso y el recorte del gasto público. Sin embargo, las variables subjetivas y de las oportunidades coyunturales no están configuradas de antemano. Como sostenía Gramsci, podemos prever con certeza que habrá lucha, no su desenlace y, agregaría, tampoco su magnitud, duración y formato.

El balance político del ciclo de ascenso que vio como protagonista a una nueva generación de activistas y militantes es, a la fecha,

[8] Morena se funda justamente en octubre de 2011 y ocupa el lugar histórico que deja de ocupar el PRD, el de un partido nacionalista y progresista con vocación de poder, estatalista e institucionalista, con una extensa base social parcialmente organizada y una amplia proyección electoral, variable según las regiones y las coyunturas. Sobre la que definí en 2011 como la *muerte histórica y política* del PRD como consecuencia del surgimiento de Morena (Modonesi, 2011).

claroscuro. La labor de denuncia, la visibilización de agravios, la generación de grietas en las estructuras de dominación son contribuciones netas de un proceso que quebró la fachada de legitimidad de un proyecto derechista, neoliberal y autoritario que, dicho sea de paso, nunca tuvo vocación hegemónica, pero que consideraba poder imponerse impunemente y sin causar escándalo. Al mismo tiempo, esta labor de debilitamiento se mantuvo a nivel fundamentalmente inmaterial, en la dimensión simbólica e ideológica, pudiendo instalar algunas ideas fuerzas a contrapelo del discurso oficial pero sin lograr, por el momento, conformar contrapoderes a la altura de la disputa política concreta y sin poder desafiar la continuidad del régimen de la alternancia conservadora y reaccionaria entre PRI y PAN.[9] Al grito de denuncia de "Fue el Estado" siguió la reconfiguración del orden, en parte inercial y en parte hábilmente orquestada desde arriba en torno a las elecciones intermedias del 7 de junio que lograron estabilizar, en sentido conservador, este orden que puede exhibir una precaria pero recobrada normalidad institucional y vanagloriarse de la inexorable afirmación de las rutinas electorales, máxima expresión de la eficacia de la maquinaria institucional (Modonesi, 2015a).

Se logró relegitimar parcial, temporal o aparentemente lo deslegitimado a través de una elección de Estado, orientada al reajuste del complejo andamiaje sistémico del poder de mando que había sido afectado por las secuelas de la desaparición de los 43 normalistas. Además de su función de ritual legitimador, las elecciones intermedias fueron concebidas en esta ocasión como respuesta y antítesis al "Fue el Estado", como un intento de superación definitiva del ciclo de movilización y operaron concretamente, como ya es costumbre, por medio de mecanismos de despolitización, a través de la proliferación de formatos vacíos que incrementaron el grado de delegación frente a la capacidad de elección consciente e informada: nombres de candidatos en mayúsculas, carteles con caras sonrientes, palabras y actos lo más ambiguo e insignificante posible.

En el México de hoy, frente a la persistencia y la renovación en la alternancia de los gobiernos de derecha, no parecen prosperar ni

[9] Y tampoco el Morena parece poder aprovechar la coyuntura y capitalizar electoralmente el descontento. Su resultado electoral en las elecciones parciales de junio de 2015 (8%) es muy minoritario, aunque pudiera crecer de forma importante en ocasión de las presidenciales de 2018.

el reformismo de Morena, ni las fuerzas antisistémicas, antagonistas y/o autonomistas en las cuales participan activamente los sectores de la juventud movilizada y politizada. Las posturas son abiertas y francamente antisistémicas y antagonistas porque —en su dispersión en luchas parciales o simplemente coyunturales— no acumulan la fuerza necesaria ni configuran un proyecto que les permita constituirse en una alternativa viable en el corto plazo, el de las urgencias que ellas mismas plantean (Modonesi, 2015b).

México vive una crisis de la democracia en su sentido integral, simultáneamente como crisis de representación y de participación, ya que si el sistema político-electoral está deslegitimado, también están en crisis los canales tradicionales de organización, politización y movilización que las clases subalternas forjaron y defienden como trincheras para sostener su resistencia, pero no están funcionando de forma adecuada ni están a la altura del desafío que plantea la coyuntura, en clave antagonista, de ofensiva antisistémica. Sin embargo, la crisis de representación parece estructural e irreversible, mientras que la de participación podría resultar coyuntural y reversible, bajo los buenos auspicios de la vitalidad y la intensidad de las movilizaciones masivas de 2012 y 2014, las cuales, aun esporádica e inorgánicamente, dieron cuenta de un fermento y una capacidad de convocatoria multitudinaria.

En este escenario, la nota que destaca incuestionablemente en positivo remite a la irrupción histórica y política de una nueva generación política. No sólo porque se aseguró el recambio generacional en el terreno del activismo y la militancia, sino que en el vacío relativo del campo antagonista y antisistémico, la juventud, en particular los estudiantes universitarios, ocupó un lugar y un papel estratégico por su vocación radical y su capacidad de movimiento. Sin lograr sostenerse en el tiempo y condensarse a nivel organizacional, por el momento se expresó a través de estallidos coyunturales, esporádicos pero recurrentes, dejando un rastro importante en los acontecimientos recientes y una huella de politización que marca experiencialmente una generación cuyo peso histórico y político todavía está por definirse y manifestarse plenamente.

II

Si el alcance histórico-político no está claro, tampoco lo están los contornos de su perfil. Al mismo tiempo, tratando de anudar los elementos aflorados en este pasaje de época, podemos ensayar algunas hipótesis en torno a algunos rasgos y otras tantas ambigüedades o dilemas que atraviesan y caracterizan la nueva generación de activistas y militantes.

Cabe señalar, aunque parezca obvio a la luz del apartado anterior, que cuando hablamos de una generación, no hablamos de una generación estadística, sino de una franja generacional, una generación de activistas y militantes, una generación política y no un dato sociológico. Se trata de una franja específica de la juventud, en particular universitaria, que es significativa en términos cualitativos por el impacto y la presencia política que adquiere, pero no es representativa de la juventud mexicana en su conjunto la cual, en su gran mayoría, queda al margen de los procesos de movilización.

Márgenes que se definen por arriba o por abajo, por pertenecer a fracciones de clase extremadamente altas o bajas, y por afuera, tanto por no estar en las escuelas donde se generan las principales dinámicas de acción política o en las principales ciudades donde éstas ocurren. Asimismo adentro o afuera del alcance de los principales mecanismos de manipulación ideológica, de apatía o de chantaje material o de relación clientelar. A pesar de que el perfil socioeconómico de esta franja de jóvenes movilizados y politizados oscila entre clase media y media-baja urbana, no dejan de subsistir expresiones propiamente plebeyas, tanto urbanas como rurales, como por ejemplo, las de las escuelas normales como la de Ayotzinapa, o de localidades o espacios donde se dieron dinámicas y prácticas o existen tradiciones de lucha social que politizan a los jóvenes.

Al mismo tiempo, la composición de clase no sólo es relativamente heterogénea, sino que es variable según las convocatorias y las coyunturas, como lo muestra claramente la diferencia entre el perfil *clasemediero* que predominó en el movimiento #YoSoy132 frente a la tendencia más plebeya en el caso de Ayotzinapa. Por otra parte, en términos cuantitativos, si consideramos los datos relativos a las manifestaciones más masivas, cuando hablamos de generación politizada y movilizada estamos hablando de decenas de

miles de jóvenes y estudiantes, a lo mucho unos cientos de miles, respecto de una población de 110 millones de habitantes. Minorías activas cuyo peso político, cultural e histórico puede ser llegar a ser decisivo o decantarse a nivel simplemente testimonial.

En términos históricos, el ciclo 2011-2015 marca la emergencia de una nueva generación. Después de las generaciones socialistas y revolucionarias de los años sesenta y setenta, entre 1986 y 1993, el movimiento del Consejo Estudiantil Universitario (CEU) en la UNAM, la campaña electoral de Cuauhtémoc Cárdenas, el fraude electoral de 1988 y la resistencia al neoliberalismo y la represión implementados por el gobierno de Salinas, se formó la generación de la revolución democrática, enmarcada en buena medida en el PRD neocardenista, que impugnó las banderas democrática y de la defensa de los derechos sociales y del nacionalismo popular en clave antineoliberal.

Entre 1994 y 2001 se forjó la generación zapatista, entrecruzándose parcialmente con la anterior en relación con el antineoliberalismo, pero con una fuerte discontinuidad, como ha sido ampliamente reconocido, porque nació del apoyo y de la influencia de una guerrilla atípica, portadora de principios e iniciativas de corte tendencialmente poscomunistas y autonomistas, además de valores comunitarios indígenas y campesinos. Entre 1994 y 2001, con gran intensidad y amplitud, y hasta 2006 de forma más esporádica y laxa, los procesos de participación y politización juveniles, estudiantiles y, en particular, universitarios, estuvieron marcados por el sello de la estrella roja zapatista e inspirados por los comunicados y las palabras del subcomandante insurgente Marcos.

Ocho años de intensa y permanente movilización, acompañada de dinámicas de educación política e ideologización inspiradas y cobijadas por la palabra y la práctica zapatista, con las altas y bajas propias de las coyunturas pero con la persistencia de la sedimentación en la cultura política. En la juventud urbana, y particularmente en la universitaria, las referencias al EZLN eran constantes y directas, las formas de ser zapatista variadas pero todas identitarias, constitutivas de culturas políticas que se ramificaban alrededor de un tronco común. El zapatismo constituía un referente cultural y una identidad política que podía ser primaria o secundaria, pero raras veces estaba ausente.

Entre 2001 y 2006, con el fracaso de la Otra Campaña en el contexto del fraude electoral, la defensa del voto y la emergencia del obradorismo, se cierra el ciclo de protagonismo del zapatismo en la vida política mexicana y se produce un repliegue hacia las bases indígenas y los proyectos de autonomía local. Pero será hasta 2012, con la emergencia del movimiento #YoSoy132, que se sancionó el pasaje epocal y generacional en las culturas políticas juveniles. En esta nueva experiencia de movilización y politización estudiantil se desvaneció definitivamente la centralidad del referente zapatista, abriendo una etapa que —amén de otras posibles definiciones que enfaticen sus rasgos novedosos— podemos llamar postzapatista. Si bien algunos principios y formas inaugurados por el zapatismo se mantienen y prolongan, como siempre ocurre en la articulación entre continuidad y ruptura de todo proceso histórico, hay que registrar que se diluyeron y volatilizaron la identidad y la referencia directa al EZLN, que había sido una constante entre 1994 y 2001 y, aunque en forma menos extendida y profunda, hasta 2006 (Modonesi, 2013).

Tanto el #YoSoy132 como el posterior movimiento Ayotzinapa no fueron zapatistas, pues no reivindicaron una herencia ni hicieron referencias directas al EZLN o al zapatismo en general, aunque eventualmente haya demostraciones de respeto por la resistencia y el ejercicio de la autonomía indígena zapatista. Ya no existe en el México actual un zapatismo juvenil, urbano y civil de cierta relevancia cuantitativa o cualitativamente influyente, aún cuando se reproduzca la simpatía y el apoyo hacia las comunidades indígenas como demuestra el interés y la afluencia a la Escuelita Zapatista en los últimos años.

Al mismo tiempo, la nueva generación no tiene un perfil político-ideológico preciso, por ello, en primera instancia, en relación con sus antecedentes, podemos llamarla *postzapatista*. La mayoría de los jóvenes del #YoSoy132 parecían adscribirse a una identidad difusa y ambigua que, desde hace unos años, se catalogó como *indignados*, un conjunto variado de expresiones de resistencia y protesta frente al estado actual de las sociedades capitalistas contemporáneas, sin referentes ideológicos y organizacionales claros, con prácticas a veces contradictorias, en general desconfiados frente a toda mediación política o liderazgo y marcados por la experiencia

del activismo en redes sociales. Indignados ocasionales, anticapitalistas permanentes, anarcoautonomistas y otras tribus políticas habitan un movimiento formado por colectivos, por grupos de afinidad, más que por organizaciones propiamente dichas. Si éste era el panorama debajo de la sigla #YoSoy132, bajo el prisma de Ayotzinapa, otros jóvenes no estudiantes volvieron a mostrarse bajo formas más clásicas, populares, clasistas y combativas, en no pocos casos con referencias o reminiscencias marxistas-leninistas. De hecho, un relativo pero sintomático repunte de referentes marxistas y anarquistas parece ser la contracara del vaciamiento ideológico, una contratendencia hacia la búsqueda de matrices político-ideológicas fuertes ante la fluidez escurridiza de las narrativas posmodernas.

Si los imaginarios y los idearios son heterogéneos, no dejaron de aparecer, al calor del antagonismo de estos años, algunas ideas fuerzas que fungen como banderas y demandas inmediatas y aglutinan a diversos sectores sociales y perspectivas ideológicas. Desde 2011 el repudio a la violencia, la represión y la violación de derechos humanos han sido referencias constantes a la par de la crítica radical al régimen político partidario y sus formas de reproducción oligárquica. En particular, en el movimiento más reciente, los puntos de convergencia fueron la denuncia del crimen de Estado y posteriormente la demanda de renuncia del presidente Enrique Peña Nieto.[10]

La consigna "Fue el Estado" coronó el ciclo de luchas y expresó la conciencia no sólo de que se trató de una operación de terrorismo de Estado, sino también de la profundidad de la crisis política en la cual se encuentran sumergidas las instituciones públicas y el pacto social que debería sostenerlas. La idea difusa entre la juventud movilizada de que el Estado es criminal, represor, corrupto e infiltrado por el narco, sumada a la constatación de que el PRI regresó en 2012 para imponer una agenda neoliberal *dura*, expresión de claros intereses clasistas e imperialistas, asienta la percepción de que se ejerce desde arriba una dominación sin preocupación hegemónica, que el Estado y el régimen practican sistemáticamente

[10] Que, dicho sea de paso, generó tensiones porque algunos la consideraban fuera del alcance del movimiento y excesivamente politizada respecto de la demanda de verdad y justicia en relación con los 43 desaparecidos.

la imposición como método de gobierno, sin el mínimo pudor democrático.

En esta óptica, el Estado, el régimen y los sucesivos gobiernos aparecen como meros instrumentos en manos de las clases dominantes, herramientas al servicio de un bloque de poder cuyos contornos, en el México actual, rebasan las fronteras nacionales y abarcan las esferas legal e ilegal de la acumulación capitalista. "Fue el Estado" como aparato represivo que criminaliza, encarcela, golpea, tortura y eventualmente desaparece, pero también el Estado como instancia jurídica que privatiza, promueve y defiende los intereses privados de reducidos sectores de la población.

El Estado de la violencia represiva y la violencia del despojo, del uso de la fuerza para garantizar el orden o el desorden necesarios para la realización de la ganancia y la acumulación capitalista. Violencia represiva que se desliza en la cotidianidad por medio de la militarización de la seguridad pública y la criminalización de la protesta, procesos siempre más de fondo, de alcance estructural, de reestructuración de la matriz estatal, más que políticas episódicas y selectivas. Este diseño represivo sirve tanto para debilitar constantemente los contrapoderes existentes como para hacer frente a las coyunturas más críticas y los eventuales y probables desbordes de movimientos de protesta que provoca la profundización de las políticas neoliberales. Esto confirma que la actitud frente al disenso no es buscar el consenso, sino asumir los costos políticos de la renuncia a la solución hegemónica, teniendo lista y operante la solución coercitiva. La percepción generalizada de este marco de configuración de un régimen político cerrado y hostil se convirtió en el horizonte de visibilidad a partir del cual se politizó la nueva generación, afuera y en contra del Estado, a partir de una sensibilidad antisistémica, un antagonismo que se respira en el aire y se vuelve clima de época y rasgo de la cultura política de la generación.[11]

Al mismo tiempo, pasa a segundo plano, aunque no es desapercibida por algunos sectores particularmente politizados de la juventud movilizada, la cuestión socioeconómica. No se puede de-

[11] Una cuestión dificil de evaluar es si esta sensibilidad se transforma en abstencionismo o en anulación de voto. Aparentemente esta postura no prosperó en 2015 y menos parecería poder prosperar en 2018, cuando en las elecciones presidenciales será mayor la presión hacia un voto útil.

jar de registrar que los momentos altos del ciclo corresponden a coyunturas, agravios y demandas de orden moral y político, mientras que la ofensiva neoliberal de las reformas energéticas y educativas no se tradujo en expresiones masivas de repudio y las movilizaciones de los gremios afectados fueron acompañadas sólo por las franjas más combativas de la juventud, por grupos militantes organizados de reducidas dimensiones.

En el terreno de las formas prácticas por medio de las cuales se está expresando la que llamamos aquí, provisionalmente, generación postzapatista, es posible distinguir tres tipos de participantes o formatos de participación: manifestantes, activistas y militantes. Sin profundizar en los criterios de esta distinción bastante elemental, podemos señalar algunos pasajes relevantes. Los simples manifestantes pueden volverse activistas ocasionales, en las coyunturas álgidas involucrarse con actividades de organización y de difusión. Los activistas operan de forma más permanente, no desaparecen totalmente en los reflujos pero se hacen plenamente presentes en los ascensos de movilización, se distinguen de los militantes por menores niveles de organización colectiva, de politización y de ideologización. Estos últimos reproducen el modelo clásico de participación intensa, permanente y altamente politizada aunque en su seno sólo una pequeña porción responde plenamente al perfil clásico, hiperideologizado y profesionalizado, del militante revolucionario.

Respecto de las anteriores, en la generación postzapatista, a grandes rasgos se mantiene la tendencia a la disminución de militantes pero sigue una elevada y saludable capacidad de reproducción de tejidos y prácticas activistas, así como el vuelco masivo de manifestantes, pero siempre más ligado a convocatorias y ocasiones específicas provocadas por agravios particularmente sentidos, a partir de un impulso espontáneo de indignación, es decir, siempre con menor capacidad de convocatoria política por parte de los núcleos de activistas y militantes permanentes, a los cuales sólo les queda deslizar, *surfear,* entre las olas de protesta.

A estos perfiles generales responde, en buena medida, el abanico de repertorios de acción que se activa en ocasión de las movilizaciones masivas, en las cuales estamos rastreando la formación política y la educación sentimental —no la de Flaubert, sino la de

las *estructuras de sentimiento* a las que aludía Raymond Williams— de la generación postzapatista. Al margen del uso de formas más o menos convencionales, más o menos pacíficas como las marchas y las acampadas, que no viene al caso reseñar aquí, por razones de espacio y porque no presenta rasgos particularmente novedosos, merece una mención el tema de las redes sociales. La experiencia del movimiento Ayotzinapa muestra los límites del papel y de la capacidad de convocatoria por medio de las redes sociales, tan exaltadas y sobrevaloradas en los años recientes. Si bien estos factores operaron instrumentalmente, se trató de un movimiento convocado y estructurado de forma relativamente tradicional, a partir de una mezcla de horizontalidad y verticalidad, de asambleas, pero también de ámbitos colegiados de coordinación y dirección. A diferencia de la descentralización y la autonomía extrema de los componentes del #YoSoy132, el movimiento Ayotzinapa, aún siendo fundamentalmente una campaña de protesta, trató de articular espacios y ámbitos de forma más disciplinada. Ello se debe, en buena medida, a la presencia e influencia de la tradición del sindicalismo magisterial y un menor peso de la juventud universitaria urbana clasemediera.

En efecto, en relación con la cuestión organizativa, el sello de esta generación parece ser el de modalidades inorgánicas y efímeras de coordinación política. El formato del radical horizontalismo y asamblearismo, la vertiginosa rotatividad de los portavoces, el pluralismo, la apología de la descentralización y la autonomía de los distintos grupos y colectivos que caracterizaron y fueron alabados y criticados en el YoSoy132, no alcanzaron a dominar en el caso del movimiento Ayotzinapa porque, a la cabeza, los padres y los maestros operaron según las reglas férreas de la tradición sindical clasista.

Al mismo tiempo, este formato difuso estuvo presente en la experiencia de las movilizaciones espontáneas universitarias y en las escuelas y no dejó de atravesar la Asamblea Interuniversitaria —donde se articularon más de 60 facultades y universidades— junto a la tensión entre corrientes y grupos que a la larga la hizo inviable. Es notable cómo en esta coyuntura de amplia y prolongada participación estudiantil no se haya logrado avanzar hacia formas permanentes de organización y representación estudiantil en las principales universidades públicas, empezando por la UNAM,

en donde no existen ni centros ni federaciones estudiantiles. En el universo de la movilización juvenil, no sólo no se afirmó ningún grupo hegemónico ni liderazgos estables y duraderos, sino que ni siquiera son reconocibles polos de articulación quedando a la vista sólo grupos o colectivos más o menos coyunturales, por escuela o facultad, o pequeñas agrupaciones de extrema izquierda.

No obstante, aun bajo modalidades y formatos difusos, inorgánicos, esporádicos y efímeros, estos ejercicios de organización y coordinación de la acción colectiva albergaron experiencias de politización, movilización y radicalización. La fragmentación o el pluralismo se presentaron simultáneamente como vicio y virtud de las dinámicas de agregación y de acción política: causa de dispersión en los momentos de reflujo, factor de dinamismo en el momento de ascenso.

En conclusión, aun bajo una fisonomía indefinida que se resiste a ser nombrada, la generación postzapatista puede ser reconocida a partir de sus rasgos de discontinuidad respecto del pasado y por el hecho real que, al margen de las cuestiones nominales, tomó forma y se hizo presente una camada de jóvenes que se movilizaron y se educaron políticamente y, por estas vías, incidieron en la dramática etapa de la historia de México que les tocó vivir.

Referencias

Libros

Alonso R., C., y J. Alonso (2015), *Una fuerte indignación que se convirtió en movimiento: Ayotzinapa*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

Adame C., M. A. (2015), *Iguala-Ayotzinapa y el nuevo despertar antisistémico*, México, Ediciones Navarra.

Tarrow, S. (1997), *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*, Madrid, Alianza Editorial.

Revistas

Modonesi, M. (2015a), "Sigue siendo el Estado. Las elecciones del 7 de junio como operación conservadora", en *Memoria,* núm. 255, México, Centro de Estudios del Movimiento Obrero y Socialista, agosto.

Modonesi, M. (2015b), "Entre la izquierda subalterna que no termina de morir y la izquierda antagonista que no acaba de nacer", *Memoria,* núm. 253, México, CEMOS, febrero.

Modonesi, M., y S. González (2015), "Ayotzinapa 2014: crimen de Estado, indignación y antagonismo en México", en *Anuario del Conflicto Social 2014*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, mayo.

Modonesi, M. (2013), "De la generación zapatista al #YoSoy132. Identidades y culturas políticas juveniles en México", *OSAL,* núm. 33, Buenos Aires, Clacso, mayo.

—— (2012), "El #YoSoy132 y las elecciones en México. Instantáneas de una imposición anunciada y del movimiento que la desafió", *OSAL,* núm. 32, Buenos Aires, Clacso, noviembre.

—— (2011), "La crisis del Partido de la Revolución Democrática", en Fernando Castañeda y Angélica Cuéllar, *La crisis de las instituciones políticas en México*, México, FCPYS-UNAM, 2011.

Olivier, G., y S. Tamayo (2015), "Tensiones políticas en el proceso de movilización-desmovilización: el movimiento #YoSoy132", *Revista Iztapalapa*, núm. 79, año 36, México, julio-diciembre, pp. 131-170.

Rovira, G. (2014), "El #YoSoy132: el surgimiento inesperado de una red activista", *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, Barcelona.

CAPÍTULO VI

Proyecto educativo y movilización política. El caso del *Cesder* en la Sierra Norte de Puebla

Saúl Velasco Cruz

Introducción

En la parte nororiental de la Sierra Norte del estado de Puebla, México, tiene lugar, desde hace treinta y cuatro años (1982-2016), un experimento educativo que a la fecha goza de enorme relevancia. Según los expertos en materia educativa, el mérito principal de sus logros es haber alcanzado y mantenido por mucho tiempo excelentes resultados educativos como ningún otro proyecto lo haya logrado en la región. Los numerosos premios y reconocimientos estatales, nacionales e internacionales a los que se ha hecho acreedor en distintos momentos, no dejan lugar a las dudas. Se elogian sus *vínculos estrechos con las comunidades*, con las necesidades y los intereses productivos de éstas y, sobre todo, se reconoce su capacidad para lograr *aprendizajes significativos*, gracias a que con su método vinculatorio genera efectivas *comunidades de aprendizaje*.

Pero más allá de estos logros que a los estudiosos de los temas educativos interesa, lo cierto es que este proyecto ha provocado mejoras en la alimentación de las familias, ha detonado el surgimiento de una agricultura sustentable, y ha estimulado la aparición de un mercado justo que funciona bajo los cánones de la llamada economía solidaria. Y todo esto gracias a que, si se trasciende lo específicamente educativo y sus logros y los efectos que provoca en la mejora de las condiciones de vida de las comunidades, se puede ver que este experimento debe sus éxitos a que se ha apoya-

do constantemente, como aquí intentaremos visibilizarlo, en una fuerte movilización social y política. Movilización a la cual, por cierto, el acontecimiento educativo que acá describiremos, en correspondencia, también va a reproducir y a dinamizar invariablemente.

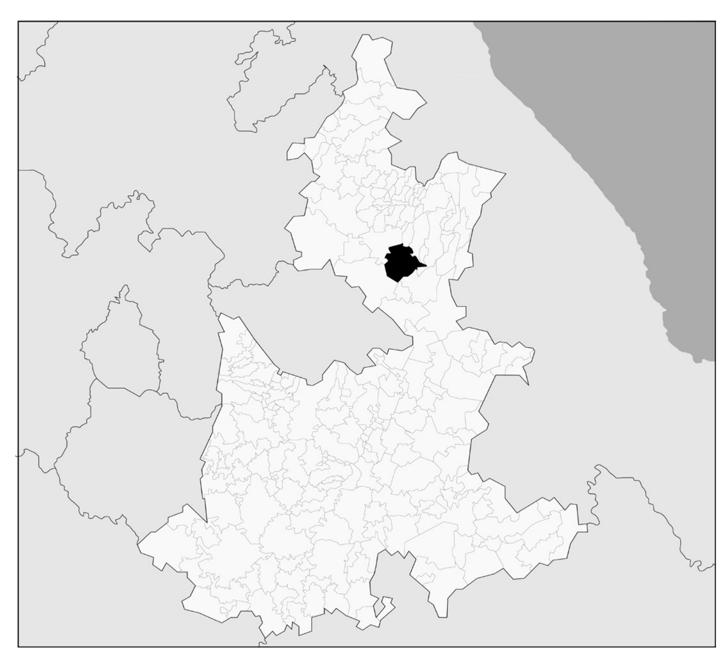
Algunos antecedentes básicos

Con un poco de mayor precisión, hay que señalar que la propuesta educativa que aquí describimos tiene como epicentro el municipio de Zautla, Puebla, lugar que se sitúa en la parte nororiental de la llamada Sierra Norte de Puebla.

En general, la Sierra Norte del estado mexicano de Puebla es una región marginada. Históricamente, sus condiciones orográficas nunca le resultaron favorables, ni bajo los impulsos de la fundación de la República en el siglo XIX, ni bajo el efecto de las políticas gubernamentales que siguieron de allí en adelante. Sus tierras, de escasa capa fértil y tendientes a la erosión acelerada por la inclinación, son poco aptas para la agricultura productiva y de alto rendimiento. De hecho, se reconoce que allí se ha practicado desde siempre una *agricultura de la pobreza* de ciclo anual, consistente en la producción muy limitada de los alimentos básicos que apenas cubre una parte de lo necesario para la reproducción de la vida de las familias de un ciclo a otro. Por tanto, los lugareños siempre han tenido que complementar sus ingresos a través de otras actividades como la alfarería, la panadería, la producción de artesanías, cuidando animales de traspatio o bien participando en circuitos migratorios locales —es decir, en el interior de la República—, e internacionales, en particular hacia los Estados Unidos de Norteamérica.

Las penurias históricamente dilatadas de la región atrajeron, en la década de 1970, la atención de algunos jóvenes, quienes en esos años habrían de optar por acercarse a las comunidades y por afincarse allí, por correr la misma suerte que ellas. Eran los años de la opción preferencial por los pobres de la llamada teología de la liberación, los años del compromiso social creado por un clima intelectual, académico y teórico empeñado en la posibilidad de acompañar la transformación de la realidad de los pueblos, con ellos y

Mapa 1. *Municipio de Zautla, estado de Puebla, México*



Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Zautla#/media/File:Zautla_en_Puebla.svg.

desde ellos mismos. Se sabe, ahora, que la hazaña se multiplicó en varias partes de América Latina, de México y del mundo. Fue, por decir lo menos, un acontecimiento generacional (Ortega y Gasset, 2010), de gran calado, extendido y múltiple con conexiones rizomáticas (Deleuze y Guattari, 2014), esto es, sin un centro específico pero con manifestaciones parecidas, únicas.

Los sujetos políticos

Los jóvenes de aquellos años que llegaron a la Sierra Norte poblana tenían casi todos niveles de escolaridad elevados, eran miembros de familias urbanas de clases medias y altas que no compartían la misma suerte que los habitantes serranos a quienes decidieron acercarse. Por tanto, su sensibilidad social no era necesariamente un sentimiento derivado de solidaridad de clase, sino más bien todo era

una cuestión de valores e ideales esmeradamente delineados a lo largo de su formación intelectual y humana. La historia del arribo de estos jóvenes a la región ha sido narrada por María Eugenia Sánchez Díaz de Rivera en el libro *Las veredas de la incertidumbre: relaciones interculturales y supervivencia digna* (2005). Los desencuentros que estos jóvenes van a vivir, también son descritos en esta obra. Las dificultades, las renovaciones del grupo, es decir, la sustitución de unos por otros, la enorme prueba que imponía la elección de vida, las desconfianzas y afinidades entre las comunidades y ellos marcan altos y bajos, luces y sombras pero, sobre todo, la persistencia de la iniciativa que se sobrepuso a toda suerte de eventualidades. Esa sobreposición los forjó como sujetos políticos, sujetos con capacidad de agencia; primero para situarse en su aquí y en su ahora, en su mundo de la vida y, luego, para definir finalidades, objetivos, metas y, finalmente, para participar de la forja de sujetos políticos comunitarios, con semejantes o mejores capacidades de agencia. La agencia, ese concepto tan peculiar ahora, no siempre fue tan claro entre estos protagonistas. Pero la falta de la palabra no significaba en lo absoluto la ausencia del contenido.

En algunos recuentos del caso, existe la sugerencia de que primero fue lo educativo, y a la larga y de forma gradual se irían detonando los cambios trascendentales. La historia de la organización, en cambio, sugiere a su modo que fue ésta lo primero. Sin embargo, para lo concerniente a lo educativo, se puede decir que primero fue la llegada del grupo, luego los encuentros que facilitaron la organización preliminar, y la movilización social y política que después tendría lugar, aunque lo mejor sería considerar ambos fenómenos (lo educativo y lo sociopolítico) funcionando en acción combinada. De todas maneras, la fórmula detonadora será siempre compleja, porque los factores externos (que llegan con los jóvenes urbanos dispuestos a vivir en las comunidades) no son lo único y lo más importante; la organización propia de los lugareños tiene su peso específico en toda esta historia. Años, décadas de organización propia para el gobierno comunal, para los enlaces con las instituciones gubernamentales y de gobierno regional, estatal y federal, aparecen enriqueciendo la experiencia. Tampoco serán simples los acontecimientos subsecuentes acaecidos al tomar vuelo la organización y su correspondiente despliegue dinámico de acciones.

De cualquier forma, lo cierto es que la educación —como sucede en la modulación de una vida como en la conformación de una comunidad, de una organización, de un grupo humano y de una sociedad—, va a jugar en este proceso un papel demasiado importante. Sea que se reconozca que la palabra educación deriva de *educare*, con su significado de "criar", "alimentar", "nutrir", o de *educere*, de "sacar de", de "extraer", o de las dos a la vez, lo relevante en esta situación será que a ésta se le definirá un fin que armoniza con los propósitos del proyecto que los sujetos políticos de referencia consideran importante para la región y sus comunidades. En todo caso, lo cierto es que este proyecto será de liberación, más precisamente, será de liberación de los sujetos mismos. Y en este propósito encontramos semejanza estrecha con las ideas de Paulo Freire, el gran educador latinoamericano que apostaría por una pedagogía política liberadora, emancipadora, y redentora a la vez.

Una cronología básica

La propuesta educativa a la que aquí nos referimos encarna, pues, los propósitos de la organización y la movilización social y política que emerge del encuentro entre los jóvenes avecindados y los líderes y representantes comunitarios locales, pero estos propósitos no se percibirán a simple vista porque estarán integrados en forma diluida en la finalidad llana de una educación que va a orientar su mirada, sus fines, sus objetivos, sus formas y métodos de trabajo hacia las propias comunidades.

Cronológicamente la historia puntual del nacimiento de esta iniciativa ha sido situada en el año de 1981, cuando oficialmente se establece una escuela telesecundaria en la comunidad serrana de San Andrés Yahuitlalpan. Al finalizar el año escolar los problemas se multiplican, los escolares tienen entusiasmo por los estudios, pero las distancias y las dificultades del traslado de sus comunidades a la sede escolar parecen insalvables; hay que cruzar un río que se torna caudaloso en las épocas de lluvias, y que amenaza siempre con arrastrarlos en su camino a la escuela. Más aún, el profesor no está preparado para resistir el trabajo en una zona aislada, de suma precariedad y con la presencia de idiomas maternos distintos, como el

náhuatl y el español. La escuela está en riesgo, y la situación por ello se torna difícil. Gabriel Salom, hombre clave en toda esta historia, aparecerá haciéndose cargo de un diagnóstico que le encarga el supervisor de las telesecundarias del área. Salom es un laico con honda vocación de servicio formado en las escuelas de la orden lasallista (Salom, 2009: 77-85). Él será quien rescate esta secundaria por televisión. Será el fundador y promotor de un albergue escuela en el que radicarán los adolescentes a partir de 1982. La escuela y el albergue funden su tarea educativa en ir y venir del salón al traspatio de la estancia, y de la estancia y su traspatio convertido en granja, al salón. Los imberbes estarán inmersos en una vida escolar que integra escuela y comunidad en una sola preocupación y meta educativa (Salom, 2001; Morales Espinosa, 2012).

En 1984, Salom, y otros jóvenes idealistas como él, fundarán el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Cesder), y en 1985, el Cesder dará origen a una asociación civil denominada Promoción y Desarrollo Social (Prodes), que será el organismo al que quedará radicado el propio Cesder, sus propuestas educativas y otros tantos proyectos que se irán sumando a la cartera de Prodes, entre los cuales se pueden enumerar los productivos, los de asesoría y capacitación para la producción, los de ahorro y banca social que en breve formarán parte del complejo organizativo que abarcará a 24 comunidades del municipio de Zautla y, eventualmente, a otras comunidades de la región serrana y, más adelante, a comunidades de otros estados y regiones del país.

En 1986 al Cesder —que para entonces se ha convertido en el organismo que se encarga con exclusividad de lo educativo, de todo el movimiento social y político de esta parte de la Sierra Norte poblana—, se le encomienda incursionar en el bachillerato, y lo hace siguiendo el modelo de escuela albergue explorado en la telesecundaria. La sede del bachillerato albergue será la villa de Zautla, que es la cabecera oficial del municipio del mismo nombre. Allí los bachilleres se entregarán a una formación totalmente enfocada hacia los problemas y necesidades comunitarias. Cuatro años habían transcurrido desde el establecimiento de la primera telesecundaria albergue que lideraba el movimiento social y político de la región, y el bachillerato se abría camino como el espacio más propicio para la formación de los jóvenes quienes, por su edad y grado de madu-

rez, podrían involucrarse de una forma que se estimaba más efectiva —que los adolescentes de secundaria—, a la vida organizativa, productiva y social de las comunidades.

En 1989, es decir, siete años después de haber incursionado en la educación formal, al Cesder se le encomienda establecer la licenciatura en planeación del desarrollo rural en el casco de una ex hacienda del mismo municipio de Zautla, denominada Capolhitic, que Prodes había comprado específicamente para tal fin junto con una fracción de terreno de dicha finca conocida como La Cañada. A partir del año 2000 esta licenciatura será el proyecto educativo fundamental al que habrá de dedicarse el Cesder, sin que esto signifique que la movilización social y política abandonara nunca sus influencias ni en los bachilleratos oficiales que comenzaron a florecer a partir de entonces en la región, ni en el sistema de telesecundarias que ya se extendía en el área fuertemente influido por el modelo de la telesecundaria que se había establecido por primera vez en la localidad San Andrés Yahuitlalpan. De hecho, se sabe que el Cesder ejercería bastante control en las secundarias y en los bachilleratos a través de sus egresados de la licenciatura, quienes se irían convirtiendo en profesores formales en esos niveles educativos. Los egresados de la licenciatura del Cesder también se convertirán a la postre en líderes de las comunidades, en representantes de las organizaciones productivas, en autoridades municipales, en funcionarios gubernamentales de la región y en catalizadores de las organizaciones y de las diferentes movilizaciones sociales con epicentro en la región, e incluso en el estado de Puebla en su conjunto. En cualquier caso, lo cierto es que en lo específicamente educativo, al menos desde la secundaria a la licenciatura para el desarrollo rural, todo se mueve como un complejo enlazado y único que habría de dinamizar la movilización social y política de amplias dimensiones regionales.

A estas alturas del desarrollo de las iniciativas educativas del Cesder ya es notable la incidencia que ejercen en la organización productiva, social y política de las comunidades. Los egresados de la secundaria, el bachillerato y la licenciatura encabezan los liderazgos comunitarios. Se vuelven líderes porque llevan a cabo funciones que las comunidades les confieren; son los jóvenes de las comunidades, son sus hijos, son personas con compromiso social con los

suyos, que están dispuestos a atajar los problemas que éstas enfrentan, y a dedicar su tiempo al servicio que ellas demandan. La región se ha convertido, así, en un área dinámica, en la cual las comunidades han cobrado consciencia para pensarse a ellas mismas, para problematizar sus identidades, sus vidas, para cobrar conciencia de los problemas que les son comunes y semejantes, y para ganar seguridad en sí mismas, para pensar sus proyectos de vida en lo individual y lo colectivo. En otro nivel, estas mismas comunidades cobrarán consciencia de sus capacidades instituyentes (y las ejercerán) creando instituciones como Prodes y el Cesder, y todas las demás figuras adicionales radicadas en éstas; tales como las productivas, la de ahorro, la educativa, la de financiamiento, la de asesoría, etc. Finalmente, la propuesta educativa en acción, y todo el proceso social que la acompaña, hará posible que las comunidades fueran ganado seguridad y confianza en ellas mismas (Sánchez, 2005).

Las características del modelo educativo del Cesder

Educadores, investigadores, especialistas y curiosos de los temas educativos que se han acercado en distintos momentos a conocer la experiencia educativa de la secundaria a la licenciatura en la región y en las comunidades de influencia de Prodes y el Cesder refieren una característica importante: el sistema educativo que tal experiencia encabeza es un sistema de aprendizaje de conocimientos significativos, que se deriva de vincular en todo momento la formación educativa del nivel correspondiente con lo práctico, más específicamente, de conectar la formación con los intereses de las comunidades. Desde la planeación del trabajo educativo esto significa introducir en el currículum escolar temas y contenidos derivados de las necesidades productivas de las comunidades de la región.

En el libro *Nuestras historias. El lugar del trabajo en las telesecundarias vinculadas a la comunidad* (Pieck, Mesina y Colectivo Docente, 2008) se exponen 25 relatos en donde los profesores que se han desempeñado en algún momento como docentes —en cualquiera de las 14 telesecundarias que han seguido el modelo de vinculación de sus servicios educativos directamente con la producción

y el trabajo en las comunidades en las que se encuentran adscritas—, narran su experiencia. Su voz directa explica con todo detalle cómo funciona el modelo. Ya sea en la producción de hortalizas, hongos, setas, conservas (que se elaboran con las frutas de la región), herrería, panadería o artesanías, las telesecundarias se involucrarán en todo a pesar de sus limitadas posibilidades materiales.

De todo eso queda claro que el método no es simple, exige una toma de decisión de los profesores para seguirlo. La planeación es minuciosa, puntual. El enlace de lo práctico con los conocimientos de los planes de estudios entraña un esfuerzo singular, único. En síntesis, allí está escrita la manera en la que sucede la llamada "alternancia educación-producción".

La modalidad de trabajo también está narrada en esta obra colectiva de impecable orden y sistematicidad. Por ejemplo, el profesor Cesáreo González Carmona, al narrar su experiencia como responsable y especialista en el tema de la producción de hortalizas, señala detalles del procedimiento de trabajo:

> Los estudiantes se organizaban para trabajar los talleres en equipos mixtos. Así, cada equipo se constituía de 6 a 8 elementos, tanto de hombres como de mujeres, de los tres grados escolares. Los asesores decidimos organizar así a los equipos por la razón de que se favorece una mayor convivencia entre hombres y mujeres, y los alumnos de tercer grado capacitaban a los alumnos de segundo y primer grado (así, los de tercer grado desempeñaban el papel de tutores-capacitadores).
>
> Para formar los equipos de trabajo que estarían a cargo de cada taller, se pedía a los alumnos que anotaran en una hoja de papel los tres talleres de su preferencia y explicaran por qué les interesaba trabajar y capacitarse en esa área. Después los asesores llevábamos a cabo una reunión para analizar las peticiones y preferencias. Con base en ello integrábamos los nuevos equipos de trabajo que tenían una duración de cinco meses. Así, cada alumno podía capacitarse y trabajar en dos talleres diferentes durante el ciclo escolar o permanecer en el mismo durante todo el periodo. Cada asesor se encargaba de uno o dos talleres. Por lo regular, el director de la escuela sólo se encargaba de un taller, ya que por sus compromisos directivos debía asistir a diferentes reuniones, y por ello no podía llevar el seguimien-

> to de dos talleres, por eso los otros docentes tenían que apoyar con dos talleres cada uno (cabe mencionar que por lo general y por el número reducido de estudiantes, que oscilaba entre los 40 a 60 estudiantes por escuela, sólo estaban justificados tres profesores. De éstos, un docente desempeñaba funciones directivas, además de atender a un grupo escolar). Cada vez que se integraba un equipo nuevo de hortalizas (cada cinco meses), el primer paso era elaborar un plan de trabajo. Como en el equipo había dos o tres estudiantes de tercero o segundo grado y que ya habían estado en el taller anteriormente, se facilitaba mucho la elaboración de este instrumento, ya que ellos transmitían sus conocimientos a los nuevos integrantes.
>
> El plan de trabajo era un esquema donde se anotaban los objetivos, las metas, las actividades, los recursos (materiales y económicos), tiempo y responsables. Los alumnos elaboraban un primer borrador del plan, yo como asesor revisaba y precisaba junto con ellos algunos detalles, principalmente los objetivos y las metas. Una vez realizado esto, pasaban el plan en tamaño cartel (en una hoja de papel bond tamaño rotafolio) y se colocaba en un salón donde se llevaba a cabo la plenaria de alumnos (que se realizaba cada viernes y entre otras actividades, se revisaban avances de los planes de trabajo).
>
> El equipo asignaba, de común acuerdo, las funciones que eran indispensables para una buena gestión del mismo. Analizaban y acordaban quién desempeñaría el cargo de coordinador, secretario y tesorero (en el taller de hortalizas eran suficientes estas comisiones; en los talleres de panadería o conservas eran necesarias otras comisiones, por ejemplo el de compras, de ventas y de aseo e higiene). El análisis que los alumnos del equipo hacían, antes de llevar a cabo el proceso de designación de funciones, era anotar las características que debían tener los compañeros que ocuparían los cargos antes mencionados. A partir de estas características, los integrantes anotaban en un papelito sus propuestas y los depositaban en una caja. Después yo los apoyaba a realizar el conteo y de acuerdo al número de veces que eran mencionados en determinada comisión, en ésa se quedaban [Pieck, Mesina y Colectivo Docente, 2008: 30-31].

El maestro Cesáreo es producto del modelo educativo en el que trabaja. Estudió en una telesecundaria de la región y se hizo bachiller en el internado del Cesder, en Zautla.

En su narración, en la misma obra de referencia, el profesor Constantino Gasca Hernández, también especialista en la producción de hortalizas, señala:

> los padres de familia exigen:
> a) Que se trabaje mas en serio para que de verdad (los muchachos) se capaciten.
> b) Ofrezcan bienes y servicios a la comunidad; panadería, herrería, carpintería, pollos ahumados, etcétera, un taller que a la larga ofrezca empleo.
> c) Mejores instalaciones y equipo que permita hacer el trabajo de manera más rápida y ahorre tiempo.
> d) Mejoramiento de actitudes de parte de alumnos, liderazgos auténticos (jefes que asuman su responsabilidad), mejor convivencia grupal, compañerismo, trabajo equitativo [Pieck, Mesina y Colectivo Docente, 2008: 45].

De esta descripción se desprende que la base de las exigencias que los padres plantean parece radicar en sus preocupaciones por el mundo del trabajo, por aprovechar la oportunidad de la educación secundaria como una etapa de formación en novedades e innovaciones directamente vinculadas con la vida de las comunidades y la producción.

Un ejemplo de lo que sucede en la alternancia educación-producción, al menos desde la producción de hortalizas, lo escribe el profesor Jasinto Silva González. Éstas son sus palabras:

"Esta alternancia se da cuando se involucran directamente contenidos que se ven en otras asignaturas y que nos proporcionan información para ponerlos en práctica en el área de hortalizas; para ello se sigue un sencillo esquema" como el que se muestra en el cuadro 1.

Bachillerato

Al igual que el sistema de telesecundarias vinculadas a la comunidad al que hemos hecho referencia, el bachillerato que el Cesder estableció 1986 (y cerró en 2000), según lo describe un ensayo de

Cuadro 1. *Relación de las asignaturas con los temas de interés comunitario*

Matemáticas	Operaciones básicas, figuras planas, áreas, problemas con situaciones reales, medidas y segmentos
Español	La descripción, el informe, las fichas de trabajo, el análisis, los instructivos, lectura y comprensión, trascripción, las recetas
Biología	El suelo, la vida en el suelo, las bacterias, materia orgánica e inorgánica, la planta, partes de la planta y sus funciones, tipos de plantas, la flor, el fruto, la fotosíntesis, la alimentación, la nutrición, los alimentos, las proteínas, las vitaminas, los minerales, factores bióticos y abióticos
Química	El suelo y sus componentes, composición química de los abonos, cambios de la materia, combustión, temperaturas, el agua
Física	Masa, volumen, factores físicos de la naturaleza, fuerzas, propiedades físicas de la materia
Cívica y Ética	Nuestro trabajo, el trabajo en equipo, la organización, valores y antivalores, el conocimiento de los adultos
Historia	Breve historia de las hortalizas, las chinampas, las antiguas culturas y sus cultivos

Fuente: Tomado de Pieck, Mesina y Colectivo Docente, 2008: 58.

Gabriela Gómez Zepeda (2011), también se valora como un "buen ejemplo de cómo, desde la educación formal, se pueden promover "proyectos vinculados a la economía solidaria y a la mejora de las condiciones de vida de las y los jóvenes, así como de sus familias y sus comunidades" (Gómez, 2011: 45). Pero sobre todo ha sido aquilatado como un bachillerato orientado hacia "la constitución de sujetos sociales capaces de promover proyectos de 'vida buena', aunque también como una opción que podía dotar a sus estudiantes —como *sujetos*— de capacidades técnicas para emprender proyectos colectivos" tendientes a ofrecer a las comunidades formas de vivir mejor.

"El punto de partida de este modelo es una visión alternativa de desarrollo, identidad y educación, que está relacionada con la colectividad, la comunidad, la economía popular y la gestión, ade-

cuadas a los recursos naturales disponibles. Se parte del reconocimiento y la valoración de lo propio para la construcción de una nueva identidad cultural". Pero lo que en última instancia distingue este nivel educativo del anterior (tal como lo refiere Gómez Zepeda) es que estaba orientado, según los planes formativos que lo alentaban, en traducir "lo educativo en un acto político de sujetos que pueden propiciar un cambio estructural, una implicación social y un compromiso ético con un orden social más justo" (Gómez, 2011: 45-46).

Funcionamiento del modelo curricular

La manera en la que el bachillerato del Cesder procedía formalmente para el desarrollo de sus funciones educativas comprendía los siguientes ejes curriculares y sus respectivas acciones:

- *La empresa educativa.* Este eje lo desarrollaron los alumnos creando microempresas (tales como de carpintería, panadería, avicultura, etcétera), e incluso una comercializadora.
- *El trabajo para el bienestar familiar*, fue abordado con base en proyectos productivos, como cultivo de hortalizas, granja de cerdos, elaboración de abonos, captación y reutilización de agua, entre otros.
- Para *la formación técnica* se utilizaron paquetes de capacitación relacionados con el bienestar familiar y la producción agropecuaria.
- *El trabajo comunitario* se realizó a través de talleres de investigación participativos relacionados con la realidad local y el mejoramiento de la misma, por ejemplo, el cuidado del bosque, la producción artesanal, la participación de la mujer en la vida productiva, etcétera.
- *Los contenidos del nivel* fueron centrados en aquellos que son básicos para acreditar el nivel medio superior y útiles para circunstancias reales. La promoción que se hizo de la vida en comunidad, tanto en las actividades del internado como en la vida escolar, también contribuyó en el desarrollo de capacidades técnicas y humanas relacionadas con una economía más justa [Gómez, 2011: 46-47].

El plan de estudios y la modalidad de la licenciatura en planeación del desarrollo rural

La formación que se sigue en la licenciatura en planeación del desarrollo rural es muy semejante a la que se prefiguró para la telesecundaria y para el bachillerato del Cesder. En todo caso, la diferencia entre estos niveles educativos será un asunto de profundidad y de especialización. Si en la secundaria y el bachillerato el énfasis se centraba en la vinculación general con las comunidad, atendiendo de ellas prioritariamente sus necesidades y problemas, en la carrera esto se afina aún más; se piensa en la producción, en la gestión de proyectos, y en el perfil de un profesional especializado con alta sensibilidad para responder a las necesidades, a los problemas e intereses de las comunidades y las organizaciones. Por eso la licenciatura en planeación para el desarrollo rural tiene el propósito de formar *promotores* totalmente vinculados a las comunidades en un nivel de profesionalidad indiscutible, y por eso especialmente el plan de estudios tiene la orientación que exhibe su esquema fundamental:

> Mediante los efectos de este plan de estudios el Cesder espera la formación de un profesionista-campesino con:
>
> - Calificación técnica específica en un área o tarea del desarrollo que le permita vincularse con la comunidad, la organización y el grupo social.
> - Habilidades para el manejo metodológico y técnico del proceso de planeación en un desarrollo rural sustentable a escala comunitaria y microrregional.
> - Capacidad de educador popular, capaz de alentar, acompañar y participar en los esfuerzos de autoconstitución de sujetos sociales colectivos y la definición de proyectos colectivos de felicidad.
> - Calificación técnica para formular y gestionar proyectos sociales y productivos para el desarrollo a escala comunitaria y grupal.
> - Capacidad de reconocer el entorno socioeconómico y ambiental de la agricultura de la pobreza.
> - Capacidad de plantearse problemas de desarrollo local, indagar soluciones y diseñar y probar distintas opciones [Izquierdo, 2010: 211-212].

Duración y modalidad de trabajo

La licenciatura se cursa en cinco años. Cada año escolar comprende ocho periodos de concentración de seis días de trabajo escolar intensivo, que se realizan generalmente a final de mes, en el racho Capolhitic, en Zautla. Ocho periodos más de estudio e intervención en la práctica, bajo asesoría, de cuatro semanas cada uno, que se realizan directamente en las comunidades, y por último, un seminario de verano intensivo de cinco semanas de concentración en las instalaciones del racho Capolhitic, en Zautla (Izquierdo, 2010: 210; Cesder-Prodes, 2010).

Los propósitos de la formación

Como cualquier otra carrera universitaria convencional, esta licenciatura busca, en primer lugar, formar profesionistas, en este caso en particular, promotores; gente capacitada, entrenada, para trabajar con las comunidades. Por ello la selección es exigente. Los candidatos deben ser, como se señaló líneas arriba, "hombres y mujeres vinculados/as a las organizaciones comprometidas con el desarrollo de sus regiones. Con este requisito invariable de por medio se espera que, al pasar por la licenciatura, cada uno de ellos llegue a tener capacidad para:

I. Impulsar procesos de desarrollo en el medio rural.
II. Promover la articulación entre organizaciones y grupos sociales de diversas regiones del país, propiciando la producción y gestión de conocimientos para el desarrollo local.
III. Basar procesos formativos en la metodología de Comunidad de Aprendizaje, que es aquella que toma como punto de partida a la persona y su mundo de vida y aumenta la posibilidad de construir y consolidar colectivos capaces de realizar proyectos de vida buena [Izquierdo, 2010: 211].

La finalidad de esta licenciatura no termina aquí. Podría decirse que posee un segundo nivel a partir del cual está previsto que sus estudiantes terminen sus estudios con una filosofía de vida que con-

Cuadro 2. *Plan de estudios de la licenciatura en planeación del desarrollo rural*

Esquema general del plan de estudios					
Línea de formación	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5
Gestión del conocimiento sobre la realidad	Gestión del conocimiento sobre la realidad social I	Gestión del conocimiento sobre la realidad social II	Estructura y dinámica económica y social: La comunidad rural y su entorno	Problemas económicos y sociales: Acumulación de capital y espacio rural en México	Seminario de grado: Problemas del desarrollo (estudio de caso)
Intervención comunitaria y sujetos sociales	Comunidad de aprendizaje I	Comunidad de aprendizaje II	Relacionalidad: Alteridad, intersubjetividad e interculturalidad	Nuevas ruralidades y movimientos sociales	
Gestión ambiental	Producción agroecológica I	Producción agroecológica II	Planificación para el desarrollo I: el diagnóstico	Planificación para el desarrollo II: Instrumentos para la gestión del desarrollo	Planificación para el desarrollo III: Problemas de gestión del desarrollo
	Gestión ambiental I	Gestión ambiental II	Vinculación con la comunidad I	Vinculación con la comunidad II	Vinculación con la comunidad III
	Habilidades de expresión y comunicación I	Habilidades de expresión y comunicación II	Producción agroecológica III: Manejo de sistemas productivos	Producción agroecológica IV: Investigación agroecológica	La comunidad sustentable
	Habilidades de pensamiento I	Habilidades del pensamiento II	Seminario de sustentabilidad	Unidad familiar sustentable	Sustentabilidad en los procesos de desarrollo
Apoyo al desarrollo personal y el desempeño profesional	Tecnología de información y comunicación I	Tecnología de información y comunicación II	Acompañamiento tutorial	Acompañamiento tutorial	Acompañamiento tutorial

Fuente: Tomado de Sergio Iván Navaro Martínez (2016), *Discursos y prácticas de la educación intercultural. Análisis de la formación de jóvenes en el nivel superior de Chiapas,* tesis de doctorado en ciencias sociales y humanísticas, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, y Centro de Estudios Superiores de México y Centro América, México, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México, p. 102.

siste en un compromiso de pugnar siempre por la mejora "de las condiciones de vida de las comunidades". Para apropiarse de esta forma de entender la formación universitaria, los estudiantes se sumergen en un rejuego planeado, como lo observó Eduardo Izquierdo (2010: 202) que va "de la práctica a la teoría y de nuevo a la práctica". Esto es, en "un proceso permanente de reflexión colectiva" que ha permitido el desarrollo de formas, procedimientos y metodologías validadas precisamente por la práctica" (Izquierdo, 2010: 202). Es así que se espera que los egresados mantengan el compromiso "de impulsar el desarrollo y asesoría a productores, de capacitar e impulsar a microempresas, de gestionar créditos y promover la banca social comunitaria, etcétera" (Huerta, Serrano y Comunidad, 2008). La verificación de este doble propósito formativo en los hechos ha merecido a la licenciatura el reconocimiento de varias instituciones en distintas ocasiones.

Sin embargo, es inobjetable que la formación en esta carrera conlleva un nivel adicional en sus finalidades. Se trata del efecto que se espera que la formación de los promotores provoque en la organización social y política de las comunidades y de la región en su conjunto. La incidencia política es, quizá, para la organización comunitaria, regional y civil en su conjunto, el elemento más relevante de todo el papel que se le ha definido al proyecto educativo de la Sierra Nororiental que impulsan Prodes y el Cesder. Y es, al parecer, de lo que menos se hace referencia.

Así pues, el tercer propósito de la formación universitaria del Cesder, que sería la finalidad política, comprende un factor detonante para la organización y para la *creación*, el *mantenimiento* y la *reinvención* de instituciones. El procedimiento formativo denominado *comunidades de aprendizaje*, que implica la acción conjunta entre las localidades y los estudiantes y la licenciatura en su totalidad para problematizar la vida (actual, la reciente y la del pasado más profundo) de la región, lo propicia. A través de este procedimiento la comunicación entre los actores se vuelve estrecha; deriva en la exploración de las posibilidades de mejora que podrían tener las comunidades en las circunstancias actuales. Y es así que se van estableciendo vigorosos vínculos que conducen a la exploración de la realidad y la búsqueda de *horizontes de vida buena, de dignidad y felicidad*, lo cual termina por incentivar procesos instituyentes

(Castoriadis, 2013), a la vez que detona movilizaciones múltiples; unas de solidaridad, otras de defensa del territorio, del mercado justo, de la economía solidaria, de oposición al *fracking* y a la minería en cualquiera de sus versiones, tradicional o a cielo abierto, y a las presas hidroeléctricas que amenazan con sumergir territorios ancestrales de enorme valía cultural y civilizatoria, etcétera.

La movilización política en sus múltiples dimensiones acaecidas en las fechas recientes en la Sierra Norte poblana no se entiende sin la influencia del proyecto educativo del que aquí se hace referencia. Más aún, sin la influencia de este proyecto educativo, tampoco se entiende cómo en este lado del estado de Puebla y del país tiene lugar el decantamiento de una sociedad que parece orientarse hacia una ruta que se distancia del *consumismo* y que subvierte las ideas convencionales del desarrollo.

Sujetos que forman sujetos con capacidad de agencia, como sucede a partir del experimento educativo, no pueden ocultar su finalidad política. Benjamín Berlanga, uno de los principales exponentes de la filosofía del Cesder lo ha dado a entender en numerosas ocasiones, en foros, en documentos académicos, en ensayos y en diversos escritos, todos, aún los foros que se han grabado en video, están a disposición pública (Berlanga, 2007).

La acción política del (Prodes y) Cesder

La influencia política de la acción educativa del Cesder —y, a través de éste, la de Prodes— no es una intuición. Tampoco se trata de un efecto no previsto o no deseado. Al contrario. Tal como observó Eduardo Izquierdo en su tesis de maestría del Instituto Politécnico Nacional (2010), los creadores de esta iniciativa educativa lo habían previsto. Por ello, desde 1998 le harían ajustes a las actividades de promoción del desarrollo del Cesder. Estos ajustes previeron la concentración de sus esfuerzos en 24 comunidades del municipio de Zautla. A su vez, estas comunidades fueron agrupadas en cinco zonas (cada una con cuatro o cinco comunidades). Cada zona debía ser atendida por un equipo comunitario, integrado por un grupo de jóvenes campesinos, tres a cinco estudiantes o egresados del Cesder, denominados “Promotores”. Ellos impulsa-

rían todas las acciones de desarrollo en las comunidades de una zona. En cada comunidad habría un grupo comunitario, compuesto por las personas que participaran en alguna acción o programa promovido por el Cesder. Cada grupo comunitario nombraría democráticamente a un comité (presidente, secretario y tesorero) para tener representación ante el Cesder y ante las autoridades; también se encargaría de coordinar las acciones del grupo, alentar la participación y trabajar estrechamente con los promotores del equipo comunitario (Izquierdo, 2010: 202).

En específico, al equipo comunitario se le asignarían funciones que debía atender de manera conjunta con los grupos llamados igualmente comunitarios. Los enunciados que detallan cada una de esas funciones fueron construidos de manera inequívoca, la acción debía desempeñarse:

- promoviendo la conformación del grupo,
- ayudando a clarificar sus demandas, y a entender su problemática en el contexto mayor: político, económico, ecológico, cultural,
- formulando, junto con el grupo, uno (o varios) proyecto(s) vinculados con las líneas estratégicas del Programa de Desarrollo Regional,
- organizando el trabajo: asignar tareas, calendarizarlas, verificar avances,
- promoviendo aprendizajes y reflexiones (técnicos y políticos) en el grupo,
- asesorando administrativa y técnicamente y,
- acompañando al grupo en todo momento, pero siempre buscando su fortalecimiento como sujeto social y su avance hacia la autonomía (de acuerdo con la metodología que se describe más adelante) [Izquierdo, 2010: 202-203; Huerta, Serrano y Comunidad, 2008].

Más aún, la acción política se corona con la definición de *diez líneas estratégicas de intervención*, tal cual se citan a continuación:

1) Impulso y fortalecimiento de procesos organizativos a nivel comunitario y de los sujetos sociales
2) Fortalecimiento de la identidad individual y de la identidad y empoderamiento de los sujetos sociales

3) Construcción y fortalecimiento de la ciudadanía
4) Mejoramiento de la calidad de vida y el bienestar familiar
5) Reordenamiento de la unidad de producción en función de la seguridad alimentaria de la familia campesina
6) Acción colectiva para la recuperación de los ecosistemas y agroecosistemas
7) Dinamización de una economía local solidaria
8) Impulso de formas de articulación menos desventajosa de la economía local a la economía regional y nacional
9) Fortalecimiento de un sistema educativo que capacite y forme recursos humanos y que genere producción de conocimiento sobre la región
10) Canalización de recursos a la región y promoción de la participación de la sociedad civil en el proyecto de defensa social, económica y ecológica de las comunidades del Área [Izquierdo, 2010: 217; Huerta, Serrano y Comunidad, 2008: 130-131].

Pese a la importancia que reviste lo anterior, lo más común es que no se repare en su existencia, simplemente no se ve, no se aquilata su importancia y mucho menos se valoran sus significados. Pero es justo lo que hace exitosa a la experiencia educativa. Dicho de otra forma, esto significa que, gracias a la acción política organizativa, la propuesta educativa se torna dinámica, creativa, innovadora.

La relación entre el fenómeno político y la educación es estrecha. Por ejemplo, el enfoque de *vinculación con la comunidad* que distinguió a la telesecundaria surgida en Yahuitlalpan en 1982, fue modelada por el interés político, pero de lo que ahí se ha valorado es el efecto que tuvo en la generación de *aprendizajes significativos*. Lo mismo se puede decir de la organización del trabajo bajo la modalidad de *las comunidades de aprendizaje*. Éstas son derivado directo de propiciar en sentido político el mutuo involucramiento de la escuela y la comunidad. También a la acción política se debe el hecho de que se hayan convertido los problemas y necesidades de las comunidades en motivo de acción educativa. En síntesis, bien se puede decir que, en este caso, ha existido una feliz coincidencia entre los propósitos de la acción política y la acción educativa. Pero también se puede advertir de otra manera, por ejem-

plo, que lo educativo ha logrado los frutos políticos que esperaba aquel grupo de jóvenes idealistas que decidió remontarse a la sierra, y compartir su destino con los habitantes serranos de antes y de ahora.

En una investigación minuciosa y bien lograda que María Guadalupe Díaz Tepepa dedicó a la acción educativa de Proces y el Cesder, explora la forma en que la evoluciona el proyecto en su conjunto a partir de la creación de la telesecundaria en San Andrés Yahuitlalpan. Según lo refiere nuestra autora, la fundación de la propuesta educativa no fue nada sencilla. Así lo confirmaría el mismo Gabriel Salom, en unas notas de gran valor biográfico (2009). Salom, como personaje clave en toda esta historia, cuenta que su arribo a la zona despertó sospechas en el ejército. Fue vigilado, revisado en sus cosas, y llevado por una brigada a la comandancia de la zona militar para ser interrogado, amedrentado y advertido del marcaje personal que recibiría por estarse involucrando en la vida de las comunidades. A este hombre no le faltaba valor, tampoco decisión, y menos inteligencia. A eso quizá se deba que al comienzo la telesecundaria de referencia no funcionara inmediatamente con el enfoque nuevo sino bajo los métodos dispuestos por la Secretaría de Educación Pública para la modalidad de secundaria por televisión (Díaz, 2001).

En cualquier caso, lo cierto es que la conversión de la modalidad que adoptaría la telesecundaria tomaría tiempo, y quizá no tanto por razones estratégicas sino porque el cambio debió apoyarse en la organización y la movilización política comunitaria que necesitó también tiempo para surgir y consolidarse. A la postre ha venido a quedar claro que la propuesta educativa y la movilización y organización política han constituido un binomio fuertemente enlazado. La movilización sociopolítica encontró en un principio en la propuesta educativa un formidable detonante, y a la vez, el acontecimiento educativo encontró el respaldo para irse constituyendo gracias a la movilización sociopolítica. El caso es que la propuesta educativa que muchos consideran innovadora, no se explica sin el respaldo de la movilización sociopolítica. Y quizá podamos decir lo mismo a la inversa.

Ahora bien, si la telesecundaria en Yahuitlalpan comenzó en 1982 bajo el enfoque oficial, ¿cómo fue que cambió a una modali-

dad novedosa primero centrada en la comunidad y al servicio de la comunidad para pasar después hacia una conversión más profunda que define como sus metas últimas perseguir los horizontes de vida buena de estas mismas comunidades?

Lo primero parece que sucedió en un lapso de tiempo de un poco más de dos años, y sucedió directamente en la telesecundaria (Díaz, 2001) y pasó sin muchos cambios al bachillerato y a la licenciatura. Pero lo segundo ha seguido una ruta más larga y ha tenido como epicentro la formación en la licenciatura. Una línea que revela las características de este pasaje lo exploró Antonio Saldívar en la investigación de su tesis doctoral (2012). Saldívar encontró que es posible conocer este tránsito a partir de observar cómo fue cambiando la noción de desarrollo que incluye la licenciatura y que incluso es evidente en su propio nombre. Así, si en un comienzo la idea de desarrollo que la propuesta educativa del Cesder suscribía era muy parecida a la que los organismos internacionales recomendaban, apegándose a una definición tomada directamente de las ideas de la modernización capitalista, en algún momento este movimiento educativo comenzó a tener una lectura crítica que derivó en un distanciamiento de la misma. Este giro no siempre ha sido aquilatado por todos los que han seguido con atención el proceso educativo del que aquí hacemos referencia. Sin embargo, en varios documentos del Cesder hay constancia de las discusiones a través de las cuales la noción de referencia cambió su significado sucesivamente. Saldívar toma constancia de estas evoluciones. La noción pasó de tener una característica *alternativa* a otra de *sustentabilidad*, luego apareció como desarrollo humano, y finalmente fue asumida en una nueva versión como *alternativa al desarrollo*. La importancia de estos giros no es menor. Junto con tales cambios avanzó la definición y redefinición del proyecto, de sus finalidades, sus metas y sus objetivos generales. Cierto, la idea de formar promotores no ha desaparecido, tampoco la propuesta de vinculación comunitaria, ni siquiera la metodología pedagógica que se sigue a través de las llamadas comunidades de aprendizaje. Pero la propuesta —después de las sutiles y a veces bruscas evoluciones que ha experimentado— ha ido redefiniendo sus metas y propósitos últimos. De estas redefiniciones ha resultado un sesgo en las finalidades formativas profundas que persigue la licenciatura del Cesder y

que apuntan hacia el interés de construir una sociedad con principios de solidaridad, de dignidad y felicidad que no son necesariamente los principios que predominan ni en la educación oficial, ni en el horizonte societario existente condicionado por la racionalidad neoliberal. Si esto fuera así como parece, entonces resultaría muy conveniente preguntarse si no es que el Cesder está arribando a la constitución de una política educativa, ciertamente limitada a un contexto regional, pero que parece tener un cariz diferente al que tiene hoy en día la política educativa oficial. La pregunta no es banal. Si bien es cierto que normalmente se entiende que la definición de la política educativa es una atribución de los estados, o mejor dicho de los países, nada debería impedir que las comunidades y las regiones pudieran definir el rumbo de su educación, más cuando vivimos en una etapa en donde instituciones privadas y organismos internacionales intervienen en esta materia, sin que los estados y sus gobiernos lo impidan u obstaculicen y sin tener legitimidad expresa para ello. Émile Durkheim, en su obra *Educación y sociología* (1999), consideraba que la educación (o mejor dicho la política educativa) debía ser aquello que las generaciones mayores seleccionaran (o decidieran) para formar a las nuevas. Esta definición que confiere el atributo de la definición de la política educativa a las generaciones mayores por mucho tiempo fue arrogada como una facultad exclusiva del Estado. Pero al menos en la Sierra Norte de Puebla, las comunidades y sus generaciones mayores (a través de su movilización social y política) parecen dispuestas a recuperar el sentido literal de la definición durkheimiana. El despertar de su condición de sujetos políticos, con capacidad de agencia, no es una curiosidad conceptual. Significa empoderamiento, recuperación de la facultad de lo político, como capacidad instituyente, es decir, como capacidad de imaginar y crear instituciones (Castoriadis, 2013).

Entonces, si estas afirmaciones son ciertas, bien se puede decir, como corolario, que la historia del proyecto educativo del Cesder puede reconstruirse como la historia del nacimiento de una política educativa que surge contenida bajo formalidad de la validación oficial del estado de Puebla y de la federación mexicana, pero que poco a poco se fue constituyendo como una propuesta diferente, "otra".

Por ahora, los efectos de esta otra política educativa suceden fundamentalmente en el área de influencia de Proces y el Cesder, aunque hay constancia de que la experiencia ha comenzado a replicarse en otros estados como Chihuahua, Jalisco, Oaxaca, Guerrero y Chiapas, precisamente en las regiones de donde son originarios algunos de los jóvenes que se han formado en la licenciatura de planeación para el desarrollo educativo en su sede en el casco de la hacienda Capholitic, situada en la cabecera municipal de Zautla, en el estado de Puebla.

Históricamente, como lo advierten varios especialistas, en particular Charles Tilly (1992), los movimientos sociales suelen catalizar cambios, incentivarlos, provocarlos. Sea bajo el formato tradicional o bajo las nuevas modalidades que asumen hoy en día las acciones colectivas —en forma de movilizaciones múltiples, descentradas, etc.—, esto no ha cambiado. En la Sierra Nororiental de Puebla, la otra política educativa surgió por el influjo de la movilización social. Con Benjamín Berlanga podemos decir que esta propuesta educativa está *abriendo una grieta en el sistema*. En el aquí y el ahora, bajo las condiciones de enorme drama social provocadas por el neoliberalismo, esta propuesta está *subvirtiendo* el sentido de lo educativo. La tesis es muy clara; las cosas pueden comenzar a ser diferentes aún bajo condiciones de enorme dificultad. Las posibilidades dependen de las comunidades y su voluntad de cambio.

Referencias

Libros

Castoriadis, Cornelius (2013), *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona, Tusquets.

Deleuze, Gilles, y Félix Guattari (2014), *Rizoma,* México, Fontamara.

Díaz Tepepa, María Guadalupe (2001), *Técnica y tradición. Etnografía de la escuela rural mexicana, su contexto familiar y comunitario,* México, Plaza y Valdés/El Colegio de Puebla.

Durkheim, Émile (1999), *Educación y sociología,* Barcelona, Altaya.

Ortega y Gasset, José (2010), *La rebelión de las masas,* México, La Guillotina.

Pieck, Enrique, Gabriela Mesina y Colectivo Docente (2008), *Nuestras historias. El lugar del trabajo en las telesecundarias vinculadas a la comunidad,* México, Universidad Iberoamericana.

Salom, Gabriel (2001), *La telesecundaria rural vinculada a la comunidad,* México, Ángeles Editores.

Sánchez Díaz de Rivera, María Eugenia (2005), *Las veredas de la incertidumbre: relaciones interculturales y supervivencia digna,* Puebla, México, Universidad Iberoamericana.

Tilly, Charles (1992), *Coerción, capital y los Estados europeos 990-1990,* Madrid, Alianza.

Revistas

Berlanga Gallardo, Benjamín (2013), "¿Volver al sujeto? Once ideas para pensar la educación popular como una apuesta radical de resistencia para hacernos sujetos de la digna rabia", *La Piragua, Revista latinoamericana y caribeña de educación política*, núm. 38, octubre, Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, pp. 40-50.

Fuentes electrónicas

Berlanga Gallardo, Benjamín (2007), "El grito como proyecto pedagógico. El enfoque ético político de la propuesta pedagógica de comunidades de aprendizaje". Disponible en http://www.ucired.org.mx/memorias/item/20-el-grito-como-proyecto-educativo/20-el-grito-como-proyecto-educativo. Consultado el 20 de julio de 2016.

Cesder-Prodes (2010), *Convocatoria de verano 2010 curso propedéutico.* Disponible en http://www.cesderprodes.org/propedeutico,2010.htm. Consultado el 12 de julio de 2016.

Gómez Zepeda, Gabriela (2011), "El bachillerato del Cesder. Una oportunidad para una economía solidaria", en *Decisio*. *Saberes para la acción en educación de adultos*, México, Crefal, núm. 29, mayo-agosto de 2011, pp. 44-49. Disponible en http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_29/decisio29_saber7.pdf. Consultado el 11 de julio de 2016.

Morales Espinosa, María del Coral (2012), "Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tsetsijtsilin, Cuetzalan, Puebla", *Revista de investigación educativa*, núm. 14, México, Universidad Veracruzana, enero-junio, pp. 18-43. Disponible en http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/28. Consultado el 20 de julio de 2016.

Salom, Gabriel (2009), "Cómo se ha ido tejiendo mi historia", *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, México, Crefal, núm. 23, mayo-agosto, pp. 77-85. Disponible en http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_23/decisio23_testimonios.pdf. Consultado el 20 de julio de 2016.

Otras fuentes

Huerta Alva, María Guadalupe, Ignacio Serrano Arroyo y Marco Antonio Comunidad Aguilar (2008), *Zautla: de la Z a la A*, Puebla, México, Cesder-Prodes.

Izquierdo Moreno, Eduardo (2010), *Alternativas al desarrollo en zonas rurales de extrema pobreza. La experiencia del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Cesder) en la Sierra Norte de Puebla*, tesis para obtener la maestría en ciencias de la planificación, México, Instituto Politécnico Nacional, Secretaría de Investigación y Posgrado, Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura, Unidad Zacatenco.

Navarro Martínez, Sergio Iván (2016), *Discursos y prácticas de la educación intercultural. Análisis de la formación de jóvenes en el nivel superior de Chiapas*, tesis para obtener el doctorado en ciencias sociales y humanísticas, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y Centro de Estudios Superiores de México y Centro América, México, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México, 102 pp.

Saldívar Moreno, Antonio (2012), *Educación superior, desarrollo y vinculación sociocultural. Análisis de experiencias educativas universitarias en contextos rurales e indígenas*, tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid, Departamento de periodismo y comunicación audiovisual, Madrid, España.

CAPÍTULO VII

Jóvenes indígenas y propuestas emergentes para la recomposición de la vida comunitaria

Eduardo Bautista Martínez

Introducción

Son muchas las propuestas comunitarias que procuran rehacer el tejido social en diversos espacios y entre actores en extremos diferenciados, pero unidos por escenarios de exclusión y marginación en el que se desarrollan. Experiencias que intentan reconstruir, a contracorriente, formas organizativas, prácticas colectivas y nuevos espacios para ensayar formas propias de participación. Expresiones que reflejan la diversidad y complejidad existentes en las fuerzas que luchan por un mundo más justo.

En esta multiplicidad de luchas variadas, las y los jóvenes buscan recuperar la voz ante el agobiante silencio de un sistema que los condena a la exclusión y marginación. Buscan recuperar el habla como resistencia necesaria en su derecho a vivir en condiciones dignas ante una política que está más que nunca desenfocada de las problemáticas de la gente; una política acostumbrada a no abrir en sus espacios y agendas temas cruciales para la vida comunitaria.

En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo analizar la participación de jóvenes indígenas, mujeres y hombres, en diversas propuestas comunitarias que apuntan hacia la posibilidad de revertir la exclusión, la negación, la discriminación y el rezago histórico de sus comunidades. Propuestas emergentes en donde se está configurando una nueva estrategia política que busca recuperar el sentido original de lo político, entendido como el hacer y el decidir en colectivo, garantizando la pluralidad y la expresión a lo diferente.

Lo anterior, a partir de un conjunto de cuestiones referidas a la *revalorización de la cultura, nuevas propuestas pedagógicas, la promoción de diversos espacios de difusión, así como su involucramiento en* las asambleas comunitarias como instancias de elección, deliberación, participación y toma de decisiones. Se trata de propuestas comunitarias que se interpretan como parte de un proceso de mayores dimensiones y que no son ajenas a la lucha social en Oaxaca; ocurren como fragmentos dispersos en América Latina, contra la hegemonía occidental dominante y la opresión que persiste sobre los pueblos indígenas.

Debemos considerar que los pueblos indígenas han surgido, en años recientes, como nuevos actores políticos y sociales en América Latina. En nuestro país, la importancia de los municipios indígenas ha sido enorme a lo largo de la historia, particularmente en el estado de Oaxaca. Sus históricas formas de organización social, basada en los sistemas normativos internos, la asamblea, el sistema de cargos, las fiestas religiosas, el tequio, etc., son algunos elementos de la propuesta política de los diversos municipios indígenas de este estado del sureste de México.[1]

Las experiencias comunitarios de los municipios indígenas en Oaxaca se insertan en el entramado de luchas contemporáneas, "que entablan las fuerzas antagónicas de la etnofagia globalizadora y de la resistencia autonomísta" en términos de Díaz-Polanco (2006: 141), al referirse a la tendencia globalizadora de individualización y fragmentación propiciadas por la acumulación del capital, contra comunidades que se defienden y buscan nuevas salidas para mantener sus lazos sociales.

De esta manera, las comunidades indígenas están construyendo nuevos espacios con una pluralidad política que se asocia con su capacidad de producción cultural y lucha por reivindicar y fortalecer la reproducción de la lengua materna, la defensa de los recursos naturales y la difusión que ha dado lugar a la construcción de medios alternativos de comunicación como el protagonismo de los jóvenes indígenas.

[1] Cabe señalar que Oaxaca cuenta con 1 019 488 habitantes indígenas, que pertenecen a 16 grupos etnolingüísticos. Es decir, 35% de su población es indígena, cuando el promedio nacional de este sector social en México es de 7%. La población oaxaqueña se encuentra distribuida en 570 municipios y más de 10 000 localidades dispersas en una orografía accidentada (INEGI, 2010).

Si bien las investigaciones sobre el tema de jóvenes con tradiciones metodológicas y teóricas se han caracterizado por una enorme fragmentación y por las pocas posibilidades de vinculación, discusión y construcción colectiva (Pérez, 2006), el caso de los jóvenes indígenas supone un interés que debe reflejarse en estudios sistemáticos que den cuenta de sus sueños y anhelos. Jóvenes que, a pesar de su importancia en términos numéricos y caracterizados por una enorme heterogeneidad, han sido escasamente beneficiarios y protagonistas de políticas públicas específicas, y registrando la mayor concentración de rezagos socioeconómicos.

Jóvenes que se insertan en un contexto en donde el sueño del progreso y de las grandes promesas históricas de la pretendida modernidad está lejos de cumplirse, alentando la desilusión y el desencanto. Sin embargo, hay que entender que los contextos de crisis e incertidumbre política también son oportunidad para el surgimiento de aspiraciones legítimas que buscan cambiar el estado de cosas.

Propuestas emergentes que buscan la recomposición del tejido social desde abajo, ejemplo de ello es la búsqueda de proyectos pedagógicos para una educación intercultural como alternativa al modelo colonizador de homogeneización y castellanización; propuestas que son gestionadas desde el movimiento indígena que ha insistido en proyectos educativos alternativos que correspondan a las realidades de los educandos.

Las iniciativas de una educación alternativa constituyen espacios de saberes distintos, del cuestionamiento de la hegemonía dominante por unos, y del desdén de los saberes de los pueblos indígenas por los otros. Vistas así, las propuestas de una nueva pedagogía no constituyen una demanda más de las comunidades indígenas, sino un elemento vital y estratégico para lograr la reivindicación de los pueblos indígenas y lograr la recomposición de sus formas de vida comunitaria.

La construcción de estos espacios emergentes para el desarrollo de propuestas alternativas pasa por el deseo y la emotividad de quienes la llevan a cabo; posibilitan ver a la política ya no como un sistema rígido, sino como forma y estilo de vida. Es una política con minúscula, que adquiere corporeidad en la práctica cotidiana de los actores, en los intersticios que los poderes no pueden vigilar (Reguillo, 2012).

Así, este trabajo es una oportunidad para conocer que Oaxaca es un semillero de experiencias y de ideas, como dicen los de la escuelita zapatista, de compartir, valorar y aprender lo que cada quien hace, de cómo nos nombramos, de cómo nos organizamos, de cómo trabajamos, de cómo resistimos todos los días desde diversos espacios para reivindicar y rehacer la vida en comunidad.

La asamblea y el sistema de cargos

La relación entre las élites de las sociedades nacionales y los pueblos indígenas ha sido históricamente conflictiva, dando lugar a que a las comunidades indígenas se les impida todo tipo de desarrollo autónomo referente a su estructura social, lenguaje, su educación, sus medios de difusión y vinculación, etc. Sin embargo, se han logrado importantes avances en el reconocimiento de sus reglas, saberes y prácticas entorno al gobierno local, sin dejar de señalar que se trata de un proceso inacabado que involucra una lucha política de largo plazo.

La organización social y política de las comunidades indígenas se basa en la participación comunitaria de mujeres y hombres que, a partir de una vinculación a través de la lengua, escritura, vestimenta y sus creencias, mantienen a la población bajo un esquema organizacional, pero que en el transcurso del tiempo se han dado una serie de ajustes y cambios de acuerdo a las relaciones de estas localidades con la sociedad nacional.

Comunidades que se rigen por los sistemas normativos internos (anteriormente usos y costumbres), cuyos procesos de elección de autoridades anteriormente eran controlados por el partido hegemónico, el cual, sin oposición de una fuerza política, rellenaba boletas y se adjudicaba la totalidad de los votos emitidos (Díaz, 2013: 48). Un sistema de cargos que resulta ser de carácter obligatorio y gratuito en las comunidades, tornándose una pieza necesaria para la estructura poblacional que se tiene que cumplir rígidamente de menor a mayor con los cargos implementados de la población, sin importar grado de estudios, nivel socioeconómico, etcétera.

Las estructuras políticas y sociales de las comunidades indígenas tienen que ver más con la participación directa en asambleas y

en servicios directos para el gobierno de su localidad, en donde se promueve la cohesión social y el servicio a la comunidad como valores políticos y sociales, que resultan ajenos al individualismo predominante en el modelo de democracia liberal, y en la misma racionalidad occidental.

En este sentido, el sistema de cargo se trata de una estructura de servicio que va desde los cargos de menor jerarquía como son los topiles, mayores de vara, hasta el cargo de presidente municipal y alcalde único constitucional, que es el último cargo y el de mayor categoría en la escala del sistema comunitario.

Al enfocarnos en el sector juvenil, encontramos que únicamente los jóvenes varones ocupan los cargos considerados de menor jerarquía y responsabilidad. En este caso, el puesto más bajo es el de topil, el cual todos los varones de la comunidad tienen que cubrir en periodos que pueden ir de uno a tres años. Encontramos topiles para el ayuntamiento y para las iglesias, cuyas actividades comprenden vigilar los muebles e inmuebles y realizar la limpieza de los espacios públicos.

El resto de los cargos de mayor jerarquía son ocupados por hombres de edad avanzada que cuentan con reconocida autoridad y prestigio, y ejercen influencia considerable sobre la toma de decisiones de la comunidad. La jerarquía de los cargos establece también un orden ascendente de cumplimiento, sin embargo, no se adquiere con ellos ni un estatus social diferente al del resto de la población, ni mucho menos un nivel económico mejor al que se tenía antes del cargo; el que ocupa el cargo, concluyendo su responsabilidad, se reintegra a la comunidad como cualquier otra persona.

Otra de las figuras importantes es el Consejo de Ancianos. Se trata de un órgano consultivo, que emite su opinión con base en la experiencia sobre asuntos trascendentes de la vida comunitaria. Los miembros de este consejo han pasado, necesariamente, por todos los cargos y no existe la participación de jóvenes al interior de este órgano, ya que todas las personas son mayores a 60 años de edad, cuya función, en términos generales, es orientar y sugerir sobre los asuntos de importancia en la localidad.

Encontramos que son los hombres —principalmente de mayor edad— los que poseen el derecho y/o la obligación de participar en el entramado del sistema, ocupando cargos políticos y reli-

giosos en su comunidad. Los testimonios apuntan que para que un hombre ocupe un cargo comunitario ha de estar casado o contar con una mujer (madre o hija) que se encargue de apoyarlo. La integración de la participación de las mujeres ha ido evolucionando paulatinamente para lograr una estabilidad social y política en los contextos locales.

Las mujeres que ocupan o han ocupado alguno de los cargos son mujeres solteras, divorciadas o viudas. Se trata de mujeres que reconocen que esa condición ha facilitado su acceso al cargo.[2] Sin embargo, aunque los cargos políticos y religiosos sean tradicionalmente ocupados por hombres en las comunidades indígenas, es evidente la creciente participación de las mujeres —mujeres adultas— lo cual se puede atribuir a la creciente escolaridad de las mujeres indígenas y su ingreso a los mercados de trabajo fuera de la comunidad.

Los obstáculos actuales para lograr la participación de las mujeres tienen que ver con la falta de preparación para ocupar ese tipo de responsabilidades. Una gran parte de las mujeres son analfabetas y algunas de ellas presentan bajo dominio del español, lo que reconocen ellas mismas como principal factor limitante. En general, la escasa participación de mujeres en cargos civiles o políticos en las comunidades indígenas encuentra explicación en la consideración, aún vigente, de que los hombres están más capacitados que las mujeres para ocupar estos cargos de autoridad y poder, siguiendo el modelo tradicional de roles de género.

Hacia una nueva propuesta pedagógica comunitaria

Al analizar la historia de la educación en México, no resulta extraño encontrar que la educación escolarizada mantenga una relación de poder-sumisión, estandarizada y excluyente. Una educación que ocupa, desde la concepción althusseriana, un lugar privilegiado entre los aparatos ideológicos del Estado, ligada a un aparato

[2] En este caso, la presidenta municipal en 2012, Sofía Robles Hernández, es una mujer zapoteca, viuda del intelectual indígena Floriberto Díaz, fallecido en 1995. La elección se desarrolló con un total de 10 candidatos, saliendo electa y respetando el resultado debido a que su esposo ya había escalonado en servicios dentro del sistema de cargos.

burocrático nacido para dar cobertura educativa —en la medida de lo posible— pero no para mejorar la calidad y mucho menos para modernizar la educación.

La necesidad de un nuevo pensamiento nos obliga a salirnos de un sistema formal y secuencial de enseñanza repetitiva y rígida, memorística, ajena al contexto de aplicación, ajena a las singularidades de nuestras regiones. Por tal motivo, frente al escenario del modelo educativo moderno, las comunidades indígenas están optando por nuevas prácticas educativas acorde a sus contextos y sus realidades. El objetivo de estas nuevas propuestas pedagógicas es recuperar los saberes locales para hacer frente a la discriminación y el menosprecio por parte de quienes se precian de la educación convencional erigida como moderna.

El reto de estas propuestas es la afirmación de la estrategia comunitaria y sus valores de solidaridad e integración, no como una apelación conservadora a la tradición o apología de los Sistemas Normativos Internos, sino como estrategia política de reconstitución del tejido social, debido a que ésta es "una de las claves fundamentales para encarar con éxito las amenazas que implica el régimen del capital globalizador y para abrir el camino hacia un mundo distinto" (Díaz-Polanco, 2007: 155).

En este sentido, en municipios como Santa María Tlahuitoltepec, ubicado en la Sierra Norte de la entidad, se inició un proceso de revaloración de la cultura mixe. Intelectuales y maestros indígenas han trabajado en propuestas pedagógicas con el objetivo de reivindicar la educación comunal y la referencia fundamental es la propia experiencia de la comunidad. Se trata de procesos pedagógicos comunitarios que se están desarrollando a partir de involucrar a mujeres y hombres, y que están oscilando entre una orientación más transformadora y emancipadora.

Hay que considerar que la lucha de los maestros indígenas por el reconocimiento de la educación intercultural y de pedagogías acordes a las necesidades de sus pueblos, va más allá de una demanda por un tipo determinado de educación formal y se inscribe en un proceso de reivindicaciones culturales y políticas de largo plazo, contra las desigualdades económicas y contra la forma política del capital expresadas en el autoritarismo gubernamental y la injusticia social.

La aspiración de participar en la construcción de un proceso de democratización, a partir del reconocimiento de la diversidad y del dialogo equitativo entre saberes, la podemos encontrar, por ejemplo, en el Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente (BICAP), en el municipio de Tlahuitoltepec. Este bachillerato comunitario contempla a jóvenes en su totalidad, mujeres y hombres, como sujetos y como miembros de la comunidad, quienes ven en ella la posibilidad de recrear y fortalecer su mundo cultural, y al mismo tiempo, de acceder a los conocimientos y destrezas que les permitan integrarse a nuevos espacios sin hacer a un lado sus propios conocimientos e identidad.

Los profesores indígenas están convencidos de que la educación es un mecanismo privilegiado para lograr la permanencia de los jóvenes en sus comunidades, con el fin de permitirles conseguir mejores condiciones de vida y satisfacción de las nuevas necesidades creadas por el contacto con las otras culturas, en especial la mestiza. "Nuestros rostros, nuestra forma de hablar, nuestra forma de ser, mitos realidades, cuentos nos hace afirmar que somos mixes y es así como en Tlahuitoltepec se empezó en la necesidad de crear una escuela que se adaptara a nosotros, a nuestras necesidades y a lo que somos" (director del BICAP, 2014).

Los jóvenes indígenas, en este proceso de construcción y reconstrucción histórica de la comunidad, a través del BICAP, han aprendido el respeto y el cuidado y protección de la naturaleza en beneficio de la naturaleza misma y de la propia comunidad. Lo anterior tiene sentido si consideramos que desde el seno de las propias organizaciones de maestros indígenas se ha impulsado la orientación hacia una educación con un enfoque holístico. Con este impulso se busca la formación y el desarrollo del ser humano dentro de los vínculos con las comunidades, con una visión propia del mundo, en el marco del reconocimiento de sistemas culturales diferenciados.

La visión propia remite a una toma de conciencia en donde se privilegien las relaciones con la naturaleza y con la sociedad, anteponiendo los intereses de las colectividades sobre los individuales (Maldonado, 2002). Así, la propuesta pedagógica del BICAP busca garantizar el desarrollo armónico de los jóvenes indígenas pugnando por un constante mejoramiento económico por medio de las

actividades productivas con un aprovechamiento óptimo de los recursos naturales.

La historia de este centro de bachillerato se remonta a 1986, cuando se funda el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario Núm. 192 (CBTA 192). Para agosto de 1996, se funda el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP) con el objetivo de centrar la atención en el ser humano de donde se desprende el ser, el hacer y el quehacer. "Cada persona tiene derecho a la educación permanente y la obligación de adueñarse y responsabilizarse de su propia educación" (director del BICAP, 2014).

El BICAP se integra en 1997 a las instalaciones del CBTA 192. En ese mismo año inició el proyecto de educación no formal denominado Interacción Comunitaria (IC) que atiende a los productores de las rancherías y parajes de los municipios. El BICAP es la única escuela de bachillerato de modelo educativo del país que está funcionando de esta manera, los educandos en los salones y los productores y promotores en el campo de cultivo.

Cabe señalar que el contexto de estas propuestas se inserta en contraparte a la política del indigenismo, que predominó en México durante la segunda parte del siglo pasado, y que desplegó una serie de programas y proyectos con la intención de "mexicanizar al indio", a partir de una educación integradora social y cultural para conformar una sociedad nacional mestiza y modernizar las economías locales y regionales, abriéndolas hacia los mercados nacionales e internacionales.

Para ese fin se creó el Instituto Nacional Indigenista (INI), cuyas políticas de integración persistieron sin mayores resultados hasta la década de los noventa, con el ascenso del movimiento indígena en varias regiones del país. De ahí que el movimiento gremial plantee la necesidad de una educación alternativa, con nuevas técnicas pedagógicas en las comunidades indígenas.

Otra de las propuestas pedagógicas en el municipio es el Centro de Capacitación Musical y Desarrollo de la Cultura Mixe (Cecam), el cual desarrolla una educación y formación musical con principios comunitarios para consolidar la cultura musical de los pueblos mixes, formando hombres y mujeres responsables, capaces de buscar, valorar y fortalecer los valores del patrimonio cultural.

En un pueblo como Tlahuitoltepec, reconocido como cuna de músicos, la música se ha vuelto indispensable y una forma de organización y vida dentro de la comunidad, considerada como columna vertebral de la población para la convivencia. Es un mecanismo de preservación de la historia comunitaria, las tradiciones orales y la identidad étnica de la comunidad.

Esta propuesta comunitaria tiene como finalidad darle continuidad a las bandas filarmónicas dentro de la localidad y desarrollar una educación y formación musical con principios comunitarios para consolidar a las bandas filarmónicas de los pueblos mixes y de otros hablantes indígenas con la participación de niños y niñas, jóvenes y adultos que tengan deseos de aprender a tocar algún instrumento musical.

> Como escuela autónoma, no dependemos de gobierno, o del sistema SEP, sino que nosotros hacemos y deseamos lo que queremos enseñar, nuestros planes programas son independientes, por ejemplo aquí los horarios de los alumnos son de 5 de la mañana a las 12 de la noche. Se necesita por lo menos 8 horas de estudio independiente de sus clases teóricas en el salón, por eso el horario no alcanza [director del Cecam, 2014].

La demanda al Cecam proviene de pueblos cercanos como la región zapoteca, chinanteca, pero sobretodo de regiones de los Valles Centrales, Costa, incluso de los estados de Puebla y Guerrero. La música es muy amplia y el Cecam tiene entre sus enseñanzas la música tradicional, clásica, cumbia, banda, jazz, rock. Con estos géneros, han llegado diversos artistas de fama nacional e internacional y han grabado con los alumnos.

La carta de presentación de estos jóvenes es el instrumento musical. Lo único que entrega el Cecam es una constancia donde se indica la terminación del bachillerato musical y a través de un acuerdo interno con el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP) se extiende a los jóvenes un certificado de bachillerato, quienes salen como físicos-matemáticos con especialidad en formadores de banda.

Los profesores indígenas han mencionado que el propio Estado podría participar, siempre y cuando aporte recursos y apoyos

incondicionales, o mejor dicho, aportando sin interferir en la orientación y contenidos. Es importante señalar que el caso del Cecam no es una bondad del Estado, a pesar de que fue creado a partir del programa sexenal de José López Portillo a través del Fondo Nacional para Actividades Sociales (Fonapas).

Actualmente, el Cecam obtiene recursos por los pocos apoyos económicos que algunos gobiernos estatales han dado, pero ha dependido del enfoque y la prioridad que los gobiernos dan a este tipo de expresiones. La actividad que más ingresos les reporta son las tres bandas de música a través de las representaciones musicales que ofrecen dentro y fuera de la comunidad. Llama la atención que el Cecam sea reconocido, a decir de sus maestros, como una de las mejores escuelas de música del país y, por ende, del estado de Oaxaca.

El Cecam es una propuesta comunitaria que se ha vuelto un referente de la música en el país. Muchos ex alumnos forman parte de orquestas del país y el extranjero, y entran a estudiar a las principales escuelas de música. Su singularidad radica en que, a pesar del poco o nulo apoyo, y cuyas herramientas de enseñanza son las proporcionadas por la tradición musical de la comunidad, haya logrado constituirse como una exitosa propuesta comunitaria.

La participación de las mujeres en el Cecam también se ha transformado. En los primeros años el acceso al estudio de la música estaba destinado principalmente para los varones. El logro para las mujeres se dio en 2006, cuando se formó la primera banda femenil. Se consideraba que la naturaleza de los instrumentos reafirmaba la idea de que una mujer no podría cargar un instrumento en una fiesta patronal, ocasionando el poco interés por parte de las mujeres en la música, o que se hayan integrado a la vida familiar a cumplir los roles tradicionales.

Otra propuesta comunitaria es la Escuela Normal indígena Bilingüe de Oaxaca (Enbio) en la localidad zapoteca de Tlacochahuaya, cerca de la ciudad de Oaxaca, que surgió como parte de una serie de reivindicaciones de los pueblos indígenas en el año 2000 contra la discriminación de la educación y del modelo homogeneizante que predomina.

Esta escuela es un espacio en donde concurren jóvenes de los 16 grupos etnolingüísticos de Oaxaca y que son jóvenes portadores de diferentes formas de organización sociopolítica, los cuales en-

cuentran en la institución una oportunidad para acceder a formas distintas de vida. El objetivo es la formación de docentes bilingües e interculturales que trasciendan las actividades del aula y que participen en el rescate y fortalecimiento de la vida de las comunidades indígenas, para convertirlos en transmisores de la cultura de los pueblos originarios.

Esta escuela es un espacio particular en donde, a partir de la recreación de tradiciones comunitarias, se generan nuevas prácticas de las mismas, debido a que las experiencias organizativas no sólo varían entre grupos étnicos, sino también entre localidades vecinas, por lo que no se trata de la reproducción de un solo modelo de organización sociopolítica, sino de la apertura al diálogo y reconocimiento de la diversidad de prácticas y costumbres entre pueblos y grupos étnicos.

Con ese propósito se recrean valores de las culturas indígenas tales como el respeto a las tradiciones y costumbres de la comunidad, el rescate de normas, el desarrollo de prácticas profesionales ligadas a las necesidades de los pueblos, la jerarquía de cargos cívico-religiosa, las reuniones de etnias y las plenarias académicas asociadas a las formas de organización comunitaria (Reyes y Vásquez, 2008).

El modelo pedagógico de la Enbio se observa como un modelo político, en tanto que permite la afirmación de identidades y el reconocimiento de la diversidad, a partir de la recuperación de prácticas y expectativas de inclusión y diálogo de saberes entre los diversos grupos étnicos dentro la sociedad dominante. En este sentido, cobra relevancia el estudio de la cultura y de la participación política de este grupo, de sus experiencias particulares y sus tradiciones organizativas comunitarias, dentro de amplios procesos de construcción de una ciudadanía diferenciada y de nuevos tipos de actores sociales en el sector de los jóvenes.

Los estatutos de la escuela recuperan los aportes de organización sociopolítica de los pueblos indígenas, como los valores de las comunidades, la asamblea y el trabajo cooperativo, mismos elementos que dieron cierto sustento ideológico y práctico al movimiento popular y gremial de 2006.

Con estas propuestas, los jóvenes indígenas aprenden a revalorar sus saberes comunitarios y la cultura de sus pueblos de origen,

pero en ella también reciben una formación política que incide en su identidad como estudiantes indígenas. Los jóvenes se forman en las aulas a partir de la teoría alternativa, de los discursos y los debates dentro de las aulas, pero también se forman fuera de ella, en la construcción de diversas estrategias al interior de sus comunidades. Se trata, entonces, de revolucionar por completo el concepto de educación occidental y construir propuestas pedagógicas emergentes con la articulación de todos los aspectos y aristas de la vida comunitaria.

Medios independientes como fuente de información y vinculación

La necesidad de reivindicar y fortalecer la reproducción de la lengua materna, la defensa de los recursos naturales de la zona y la difusión cultural, se han convertido en motores para el nacimiento de proyectos de difusión acordes con las necesidades de los municipios indígenas. Los medios de comunicación alternativos comunitarios son proyectos que se instalan y desarrollan para la vida en comunidad en su totalidad, a la par que difunden las mejores potencialidades humanas, y se erigen en espacios educativos en los que convergen personas, intereses, motivaciones y concepciones ideológicas.

El primer caso es la radio comunitaria *Jën Poj* (*viento de fuego*), la cual resulta ser un espacio radiofónico que se inició en 2001 en Santa María Tlahuitoltepec con el apoyo de jóvenes profesionales y personas de la comunidad. La finalidad fue consolidar un medio de comunicación comunitario con el objetivo de difundir la cultura, costumbres y tradiciones mixes, pero también poder revalorar la lengua y la capacidad de organización de la comunidad.

La radio comunitaria tiene la necesidad de cubrir con información útil y próxima a los habitantes de la comunidad, transmitiendo música de la región, composiciones en ayuuk y locuciones de igual manera en ayuuk y español. La necesidad de fortalecer la reproducción de su lengua, la defensa de los recursos naturales de la zona y la difusión cultural, fueron los motores de este proyecto radiofónico. “La información estaba descontextualizada, no nos era

útil, hoy transmitimos música de la región, composiciones en Ayuuk, en cuanto a locuciones transmitimos en dos lenguas pero vamos traduciendo para que la gente vaya entendiendo" (integrante de la radio, 2013).

En un principio comenzaron a transmitir sin permiso, lo cual les valió ser acosados por los gobiernos federales al considerar su medio como "ilegal". Sin embargo, pronto fueron respaldados por la Asociación Mundial de Radios Comunitarias (Amarc), que los acompañó hasta obtener su permiso en 2005. En la actualidad, la radiodifusora de Santa María Tlahuitoltepec es integrante de la Amarc y ha sido cede de la cumbre continental en donde participan integrantes del comité de seguimiento de la actividad, autoridades municipales, así como el consejo de ancianos y gremios de profesionistas y maestros del municipio. Lo más importante es que la misma población ha logrado crear un fuerte lazo de identidad con la radio, son ellos quienes costean la energía eléctrica, la producción, entre otros gastos.

Muchos de los lineamientos que les imponen están pensados para radios que tienen un techo financiero estable, con otros sistemas de organización, perjudicando a los municipios que se rigen por los sistemas normativos. Los integrantes son jóvenes voluntarios que han logrado "profesionalizarse" para dar su mejor empeño y hacer buenas producciones, acrecentando el interés de escuchas de la radio, a pesar de que muchos no poseen un perfil académico o técnico acorde con esta actividad. Hay que recalcar que Oaxaca, desde antes de 2006, era el lugar con más radios comunitarias del país. Hoy en día se han instalado más en distintos pueblos y comunidades, y las páginas de internet en las que muestran acciones o propuestas alternativas han crecido.

Otro caso es el proyecto de radio "Estéreo comunal" en el municipio de Guelatao de Juárez, ubicado a 40 minutos de la ciudad de Oaxaca. Se trata de un proyecto que resulta de varias luchas y esfuerzos, con temas de participación comunitaria por parte de intelectuales, maestros y personas de la comunidad.

Con apoyo del Instituto Nacional Indigenista se gestiona la radio XHLO "La voz de la sierra" en 1989. Esta radio se convirtió en la primera radio cultural que recibía financiamiento federal y equipo tecnológico avanzado para su operación. Posteriormente, se arma

un grupo de personas que incluía al antropólogo Jaime Luna, intelectual indígena, quienes participaron activamente en el proceso.

Estéreo comunal nace como un medio más libre, en un contexto donde los medios comunitarios son más restringidos y tal vez ni siquiera eran prioritarios para quienes detentaban el poder en México. Este proceso es producto de la concientización de sectores indígenas, los cuales han optado por implementar medios que han quedado relegados. Lo importante de estos proyectos en los municipios es la amplia participación de jóvenes, los cuales están en constante interacción. No se trata de un proyecto aislado, sino de un instrumento orgánico de hombres y mujeres que funge como herramienta de participación comunitaria.

Los jóvenes que han participado activamente en este proyecto argumentan que la radio está ligada a reivindicaciones sociales de diversos sectores, especialmente de aquellos más empobrecidos o vulnerables, y da voz a sectores como las mujeres, los infantes, los discapacitados, los homosexuales y otros, que aunque pueden tener mejores condiciones económicas, no están exentos de la discriminación y la violencia.

Sin duda, los proyectos de radios comunitarias se encuentran en un proceso a contracorriente, en un contexto restringido a fundar y operar radiodifusoras con proyectos comunitarios y de asegurar la existencia de radios mediante la exención de impuestos a las empresas radiodifusoras y a sus patrocinadores. Estas propuestas exigen que se garantice el ejercicio de la libertad de expresión que los diversos pueblos indígenas vienen realizando ante las injusticias que viven por parte de caciquismos en el actual contexto del desarrollo global.

Consideraciones finales

La relación entre las élites nacionales y los pueblos indígenas ha ocasionado que muchas de las comunidades indígenas se encuentren sufriendo una política represora de los gobiernos estatales, intentando desarticular los movimientos y sus distintas expresiones. El proceso ha implicado diversas manifestaciones de violencia, despojo de territorios y recursos naturales, exclusión o marginación de

las políticas públicas, discriminación y desvalorización de sus formas de organización social y política, lo cual ha tenido como saldo una profunda desigualdad socioeconómica y el empobrecimiento progresivo de la población indígena.

En este sentido, es necesario comprender y renovar categorías, asumir nuestro tiempo y abrir nuestra mirada a una realidad más compleja. Se trata de romper con las formas habituales de entender las respuestas de los pueblos indígenas y sus experiencias, que desde abajo parecen estar entendiendo este importante desafío de romper con la noción de una política no constreñida a lo estatal.

Las experiencias comunitarias que se desarrollaron en este trabajo parecen seguir en este mismo camino. Propuestas creativas e innovadoras que ponen sobre la mesa la necesidad de mirar con atención adecuada y pertinente a los jóvenes —mujeres y hombres— de las comunidades indígenas, invisibilizados por las estructuras institucionales, y que participan en organizaciones indígenas, proyectos educativos, de difusión y vinculación, etcétera.

Las y los jóvenes hablan en una gramática política propia. Hablan de causas y motivos que son de largo plazo, su léxico político es de solidaridad, de compartir, de recorrer los caminos de la emancipación, de la construcción de autonomías. Jóvenes sin prisa y con memoria cuyas luchas por reivindicaciones no se limitan a un conjunto de demandas por replantear la educación formal y la operación de algunos proyectos pedagógicos, sino que apuntan hacia la posibilidad de revertir la exclusión, la negación, la discriminación y el rezago histórico del que sus comunidades han sido objeto.

La obligatoriedad, el servicio, la reciprocidad y el prestigio conforman los principios de organización. Esto explica que buena parte de la población indígena no permita la intervención de agentes externos, como los propios partidos políticos que no son necesarios ni deseados, por el contrario, son considerados como generadores de conflictos y de rupturas de los órdenes comunitarios, ante un contexto que observan con incertidumbre. La comunidad vive en torno al gobierno local con su propio sistema de gobierno y concepción de poder como servicio al pueblo.

Así también, cada vez más observamos la incorporación de las mujeres al sistema de cargos, lo cual ha correspondido a necesida-

des circunstanciales, pero también al reconocimiento o derecho de la participación femenina en la comunidad. Una participación comunitaria que dista de la participación ciudadana con tradición liberal, y se encamina hacia un actuar crítico y colectivo contra la imposición, las injusticias y marginación.

En el caso de los proyectos comunitarios que se han implementado en los municipios indígenas, encontramos que se han enfocado más a la cuestión educativa, debido a que desde los movimientos sociales, los profesores de educación indígena han encontrado oportunidad de relanzar sus reivindicaciones por la educación intercultural y bilingüe. Tras su demanda por una educación acorde a sus contextos, los maestros de educación indígena no sólo se ubican a contracorriente de la educación integradora y homogeneizante, sino del propio modelo civilizatorio dominante centrado en la racionalidad occidental.

Proyectos que están más presentes en el nivel medio superior, sin descartar experiencias de proyectos de educación a nivel secundaria, o los esfuerzos en las escuelas primarias donde se han tratado de implementar estrategias consensuadas con los gobiernos educativos, a través de las escuelas bilingües.

Experiencias que están abriendo posibilidades de aprendizaje en colectivo para convertir a los actores del movimiento en sujetos pedagógicos, que ponen la reflexión sobre lo que sucede en las comunidades indígenas de Oaxaca. Experiencias similares las observamos en los indios ecuatorianos que han creado la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas, o de espacios de autorreflexión dentro del Movimiento de Trabajadores Desocupados, en Argentina, el Movimiento de los Sin Tierra de Brasil, o de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, por mencionar sólo algunas experiencias de movimientos sociales que han observado el espacio de la escuela como un espacio de confrontación de estrategias entre los indígenas y los grupos dominantes con visión colonizadora, para reestructurar la escuela a su favor (Zibechi, 2008).

Así, pese a las limitantes y obstáculos, es importante seguir apostando a la visibilizarían de propuestas emergentes que permitan explicaciones e interpretaciones mejor articuladas sobre el tema de los jóvenes y su desarrollo en las comunidades indígenas. Sobre todo si

consideramos que las agendas se han abierto a la educación popular, pero también existen luchas por la defensa de los recursos naturales y de los territorios, y por la reivindicación de autonomías locales ante el sometimiento avasallante de los poderes centralizados en un contexto social caracterizado por la desigualdad, la exclusión y el racismo.

En términos metodológicos implica una mayor vinculación con instituciones académicas para la generación de espacios de debate, intercambio de experiencias, así como mayores apoyos de formación e investigación para la generación de conocimiento que tengan como objetivo comprender la diversidad de espacios comunitarios, sociales y políticos de los jóvenes, alejada de la participación política individual de carácter liberal.

Por último, no es casual que los jóvenes indígenas simpaticen o participen de manera directa en movimientos y propuestas comunitarias que buscan su visibilidad como agentes políticos y que cuestionan y socavan a las instituciones a través de estos espacios emergentes para la recomposición de la vida comunitaria. Las y los jóvenes indígenas representan una bomba de tiempo, y ante el proceso y conflicto persistente que atraviesa nuestro estado de Oaxaca, y México en general, resonarán cada vez más fuerte.

Referencias

Libros

Bautista M., Eduardo (2013), “Oaxaca 2006. Prólogo de una crisis política”, en *Movimientos sociales, derechos y nuevas ciudadanías en América Latina*, C. Lachenal y K. Pirker (coords.), México, Fundar-Gedisa.

Díaz, O. Filemón (2013), *Historia y vida de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe*, Oaxaca, México, Investigaciones en Cultura y Sociedades Indígenas.

Díaz-Polanco, Héctor (2006), *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*, México, Siglo XXI Editores.

Maldonado, Benjamín (2002), *Los indios en las aulas: Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Reguillo, C. Rossana (2012), *Culturas juveniles: Formas políticas del desencanto*, México, Siglo XXI Editores.

Zibechi, Raúl (2008), *Autonomías y emancipaciones. América Latina en Movimiento*, México, Bajo Tierra-Sísifo.

Referencias electrónicas

Althusser, Louis (1970), "Ideología y los aparatos ideológicos del Estado". Recuperado el 17 de febrero de 2016 de http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf.

Bautista M., Eduardo (2010), "La lucha por el reconocimiento: maestros indígenas de Oaxaca", *El Cotidiano*, núm. 159, enero-febrero. Distrito Federal, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Recuperado el 15 de mayo de 2016 de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512747014.

Bourdieu, Pierre (1990), "La juventud no es más que una palabra. Sociología y cultura", México, Grijalbo/CNCA. Recuperado el 17 de junio de 2016 de http://recursos.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/123456789/1867/1/La_juventud_no_es_mas_que_una_palabra.pdf.

INEGI-Segob, Encup (2012), Resultados de la Quinta Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas, Encup 2012, México. Recuperado el 16 junio de 2016 de http://www.encup.gob.mx/work/models/Encup/Resource/69/1/images/Resultados-Quinta-ENCUP-2012.pdf.

Pérez Islas, J. A. (2006), "Trazos para un mapa de la investigación sobre juventud en América Latina", Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, México, Instituto Mexicano de la Juventud. Recuperado el 26 de junio de 2016 de www.raco.cat/index.php/Papers/article/download/51827/57556.

Reyes S., y B. Vásquez (2008), "Formar en la diversidad. El caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca", *Trace,* núm. 53, México. Recuperado el 25 de junio de 2016 de https://trace.revues.org/397.

Stavenhagen, Rodolfo (1997), "Las organizaciones indígenas: actores emergentes en América Latina", *Revista de la CEPAL,* núm. 62, Santiago de Chile. Recuperado el 11 de junio de 2016 de http://archivo.cepal.org/pdfs/revistaCepal/Sp/062061073.pdf.

Vásquez, Sócrates, y Gerardo Gómez (2006), "Autogestión indígena en Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca", México, Universidad Autónoma Indígena de México. Recuperado el 22 de junio de 2016 de http://www.ejournal.unam.mx/rxm/vol02-01/RXM002000108.pdf.

Otras fuentes

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2010), Censo de Población y Vivienda, México.

CAPÍTULO VIII

El movimiento de los videoastas comunitarios en México y la construcción de un discurso identitario *otro*

Aleksandra Jablonska

Introducción

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia, que tiene como objetivo indagar en qué medida y a través de qué acciones los comunicadores de Oaxaca han logrado construir un movimiento social que plantea estrategias diferentes que los medios hegemónicos, difunde contenidos distintos que aquellos medios y contribuye a la construcción de las identidades locales y regionales, cumpliendo así una función educativa en un sentido amplio. En segundo lugar, se busca analizar los productos que generan los colectivos: películas, fotografías, pinturas murales, entendidos como expresiones estéticas y políticas que favorecen la distribución de la información alternativa en un formato que no es predominantemente verbal.

Se trata, en efecto, de analizar la dimensión simbólica de los movimientos de los comunicadores, es decir, la construcción de sentidos, la configuración de marcos de interpretación sobre las relaciones sociales, la relación con la naturaleza, la vida digna, el poder y la política (Modonesi e Iglesias, 2016: 108). En esta ocasión voy a referirme a uno solo de estos colectivos, llamado Ojo de Agua Comunicación, uno de los más antiguos, más prolijos y propositivos y que sirvió de ejemplo para otras organizaciones sociales con fines similares.

Antecedentes

Podemos distinguir diversos antecedentes de lo que hoy suele llamarse "videoactivismo" en México,[1] dependiendo de la perspectiva de la que queremos abordar el problema. Empecemos por definir el concepto. De acuerdo con Concha Mateos y Mario Rajas:

> Con el término videoactivismo identificamos unas prácticas sociales de carácter comunicativo que son utilizadas como recursos de intervención política por actores ajenos a las estructuras de poder dominantes (sujetos del contrapoder). Esta intervención videoactivista se activa por una motivación y contiene una finalidad política transformadora que puede orientarse a diferentes fines prácticos, principalmente: contrainformar, formar, convocar a la acción, articular la participación y construir la identidad colectiva [Mateos y Rajas, 2014: 15-16].

Para referirse al videoactivismo, la literatura especializada no distingue entre los soportes de los videos, sino que incluye las piezas audiovisuales producidas en soporte químico, analógico, tanto como las que han sido producidas en soporte videogáfico electrónico, digital (Mateos y Rajas, 2014). Lo anterior permite construir puentes, por ejemplo, entre el trabajo del fotógrafo alemán Walter Reuter, quien filmó varias piezas para documentar "la marginación, insalubridad y pobreza que vivieron y padecieron los pueblos indígenas, documentando también su riqueza cultural" (Fernández, en Ávila, 2014: 378) con los recientes videos realizados por los colectivos como Ojo de Agua Comunicación. De este modo, es posible reconocer que se trata de la misma práctica social, por lo que tampoco importa diferenciar entre audiovisual de guerrilla, cine militante, reportaje, documental, video callejero, etcétera.

En esta investigación no interesan los antecedentes remotos de esta práctica en México, sino más bien el momento en el que empieza a existir un interés sistemático por construir medios de comunicación alternativos, que informen de lo que los medios

[1] No es que el concepto sea mexicano, sino que lo que interesa en esta investigación es abordar el fenómeno tal como se ha ido configurando en la sociedad mexicana, sin perder de vista los vínculos que han tenido los videoactivistas con los colegas de otros países.

controlados por el Estado no comunican. Ello ha ocurrido a partir de la sacudida que fue para diversos grupos sociales el 1968, aunque se realizó por lo menos un trabajo previo a esta fecha (Ávila, 2014: 379).

En este sentido y más allá de los documentales producidos por el Instituto Nacional Indigenista (INI) con una visión integracionista, el primer documental independiente se filmó en 1965 —*Él es Dios*— por los antropólogos y cineastas Guillermo Bonfil Batalla, Arturo Warman, Víctor Anteo y Alfonso Muñoz sobre la danza de los concheros (Ávila, 2014). El documental muestra el proceso de investigación sobre los concheros, sus identidades, el interés por preservar los antiguos rituales y cómo éstos se celebran.[2] Si bien hay una narración en *over*, no se trata de un discurso que sólo dé sentido a las imágenes. Más bien se trata de una narración sobre el proceso de la investigación, sus preguntas, dudas, incertidumbres y también hallazgos. El propio equipo de filmación aparece frecuentemente a cuadro, lo que crea un distanciamiento crítico del espectador y le permite entender que se trata de un proceso de indagación y no de la presentación de "una verdad" acabada.

Tras la conmoción de 1968, numerosos grupos empezaron a reclamar su derecho a ser representados a través de los medios audiovisuales. En 1970 y 1971 se organizaron concursos de cine Super 8. Entre 1970 y 1974 se filmaron cerca de 200 películas en este formato (Vázquez, 2012: 7). Si bien gran parte de esta producción eran videos caseros, los aspirantes a ser cineastas aprovecharon el medio para grabar eventos contraculturales. Dentro de esta corriente se creó la Cooperativa de Cine Marginal, que registraba los movimientos sociales ligados al movimiento obrero organizado, que funcionó hasta 1973 y fue semillero de otros colectivos: Cine Testimonio, Taller de Cine Octubre, el Cine Canario Rojo y el Colectivo Cine Mujer (Ávila, 2014: 380-381).

Ya entonces se planteaba "darle la voz a los sin voz", proyectos en los que participaron cineastas y documentalistas desde espacios institucionales, tales como el Centro de Producción de Cortometraje y Cine Difusión SEP, en ocasiones en coproducción con National Film Board de Canadá (Ávila, 2014: 381).

[2] El documental puede verse en https://www.youtube.com/watch?v=JIO4LnamWHA.

Conforme a Irma Ávila, a partir de 1977 la producción más importante de cine etnográfico se realizó gracias al INI y su Archivo Etnográfico Audiovisual (AEA), que produjo cerca de 100 películas, basadas en la investigación antropológica (2014: 382). La autora reconoce, sin embargo, que:

> Estos trabajos fueron visiones de autor sobre estas realidades indígenas, realizadas con gran respeto por las comunidades con las que se trabaja y por sus protagonistas; sin embargo, no estaban dirigidas a las comunidades, su perspectiva se sustentaba en llegar a "los otros" y mostrarles la realidad indígena. El punto de vista al final del día eran los de antropólogo y el cineasta [2014: 383].

Alberto Becerril, quien trabajó en el AEA entre 1984 y 1987 como investigador, realizador, postproductor y jefe del archivo, tiene una visión aún más crítica. En los años setenta:

> La manera en que los miembros de las comunidades indígenas en que se había trabajado percibían la película realizada simple y sencillamente no era relevante ni para el cineasta, ni en general, para el antropólogo. Las películas "sobre los pueblos indígenas en México" eran y siguen siendo en la mayoría de los casos, valoradas, evaluadas, clasificadas y premiadas por etnógrafos, antropólogos y cineastas. Hasta el día de hoy, es poco común que los jurados de festivales sobre cine indígena sean miembros de los pueblos donde se trabajó [Becerril, 2015: 32].

Para el autor, esta actitud era un síntoma del colonialismo interno. La única forma de destruir la relación colonial, afirma citando a Colombres, es que el oprimido deje de ser el objeto del conocimiento y se convierta "en parte activa de la búsqueda de dicho conocimiento" (Colombres, citado por Becerril, 2015: 33). Además, agrega el autor, se trata de una cuestión ética, de respeto al otro, de normas mínimas de convivencia: no se puede usar la voz y la imagen del otro sin su consentimiento. El *otro*, sea indígena o no, debía participar en las decisiones sobre el contenido y el punto de vista de lo filmado. También debía involucrarse en la producción, edición y postproducción del filme [Becerril, 2015: 33-34].

Otro antecedente importante para comprender el movimiento actual de los videoastas indígenas fue la actividad de Luis Lupone y la propuesta que éste había presentado al INI para organizar los talleres en los que se enseñara a los pueblos indígenas a hacer sus propios videos. El primer taller se realizó en San Mateo del Mar gracias a un trabajo previo de varias antropólogas con las artesanas del lugar. La organización de las artesanas la presidía Teófila Palafox, quien tras tomar el taller filmó en super 8 *La vida de una Familia Ikoods.* Se trató de un primer filme realizado por una artesana indígena en el que las propias mujeres decidieron qué querían filmar y de qué manera (Becerril, 2015: 40-43).

Finalmente, estos ensayos preliminares dieron lugar a la creación del programa de Transferencia de Medios Audiovisuales a Comunidades y Organizaciones Indígenas (TMA) en 1989, cuando el INI fue presidido por Arturo Warman. Este programa permitió que los individuos y grupos fueran apropiándose del video y en estados con mayor presencia indígena empezaron a surgir iniciativas locales, solas o en colaboración con instancias de producción independiente u otras como universidades y gobiernos de los estados para registrar eventos importantes desde su punto de vista: ritos, tradiciones, asambleas, marchas de protesta, conflictos (Ávila, 2014: 386).

El programa consistió en la transferencia de los equipos de video a las organizaciones indígenas y en la impartición de los cursos de capacitación para su uso. Después se crearon cuatro Centros de Video Indígena en Michoacán, Oaxaca, Sonora y Yucatán (Ruiz Mondragón y Vargas Rojas, 2003: 34).

El surgimiento de los colectivos de los artistas visuales en Oaxaca: el problema de las "oportunidades"[3]

Para el surgimiento de Ojo de Agua Comunicación fue fundamental el programa institucional de Transferencia de Medios Audiovisuales a Comunidades y Organizaciones Indígenas (TMA).[4] Tam-

[3] El enfoque de las "estructuras de oportunidad política" fue desarrollado por Tilly y Tarrow (Tarrow, 1999 y 2004). Los alcances y las limitaciones de dicho enfoque para la explicación de los movimientos sociales han sido discutido por McAdam (1999: 49-70).

[4] "El Proyecto de Transferencia de Medios nace en 1989 cuando el antiguo Instituto Nacional

bién fue de mucha importancia la creación del Centro de Video Indígena en Oaxaca, dirigido inicialmente por Guillermo Monteforte, uno de los cofundadores de Ojo de Agua.

Aunque actualmente los integrantes del colectivo reconocen que dicho Centro fue una suerte de incubadora de Ojo de Agua, en 1996 decidieron distanciarse de la institución para forjarse un camino independiente. El distanciamiento se produjo por razones ideológicas: mientras el INI veía sus propios programas como una especie de departamento de comunicación social institucional, Guillermo Monteforte y otros integrantes del incipiente grupo[5] entendían que se trataba de capacitar y entregar los medios a los pueblos indígenas para que ellos produjeran sus programas, de acuerdo con su visión y sus necesidades de comunicación (GM, abril de 2015; SJC, abril de 2015; RO, marzo de 2016).

Mientras el INI, y más tarde CDI, buscaban documentar algunos elementos de la vida de los pueblos indígenas con una visión etnográfica oficialista, Monteforte y otros integrantes de Ojo de Agua tenían un claro propósito político: apoyar la construcción de la autonomía de los pueblos, fortalecer su lucha por los derechos, avalar y conservar su propia cultura, producir información desde su punto de vista (GM, abril de 2015).

Un problema inicial fue la falta de infraestructura, que se fue resolviendo poco a poco gracias al trabajo colaborativo, las aportaciones de los diversos miembros y el entusiasmo compartido de los integrantes.[6] Otro elemento que favoreció su organización y consolidación fueron los acuerdos de San Andrés Larraínzar, en los que se reconoció el derecho de los pueblos indígenas de tener medios

---

Indigenista (INI), hoy CDI, propone un trabajo de capacitación y producción de materiales audiovisuales que pudiera surgir desde las mismas raíces de sus narradores, las comunidades originarias. El objetivo es aprovechar las tecnologías y el poder del cine y el video como medios de preservación, registro, denuncia en ocasiones, y principalmente de memoria de la vida cotidiana o de inquietudes políticas y sociales de los miembros que conforman a estas comunidades" (https://cineymedioscomunitarios.wordpress.com/tag/transferencia-de-medios-a-organizaciones-y-comunidades-indigenas/).

5 Clara Morales, Roberto Olivares, Juan José García, Tonatiuh Díaz González, Sergio Julián Caballero, Bruno Varela, entre otros.

6 Roberto Olivares prestó al grupo su estudio de grabación; Guillermo Monteforte, quien tenía en este momento una beca McArthur donó dinero para comprar equipo. A medida que los contrataban las instituciones para hacer documentales (ILCE; INAH) destinaban la mitad de los ingresos para comprar el equipo y lo demás lo repartían entre todos como una forma de honorarios (SJC, abril de 2015; RO, marzo de 2016).

de comunicación propios. Ante ello, la Secretaría de Comunicaciones y Transportes flexibilizó un poco su postura frente a los medios comunitarios.[7] También tomaron como base los ordenamientos del Convenio 169, que desde 2011 está al mismo nivel que la *Constitución* y el apartado 2 del artículo 2 constitucional, conforme al cual, para eliminar la discriminación de los pueblos indígenas, hay que diseñar y operar las instituciones con dichos pueblos.[8]

En este contexto, el activismo de los comunicadores comunitarios ha sido extraordinariamente fuerte. Mientras las radios comunitarias han estado confrontándose constantemente con las instituciones del Estado mexicano, quienes les negaban las concesiones y permisos para transmitir, el colectivo de Ojo de Agua Comunicación ha elaborado una estrategia que consiste en la realización de trabajos por encargo, tanto de diversas instituciones, como de organizaciones civiles y las propias comunidades, pero nunca para los partidos políticos o como propaganda gubernamental. Un ejemplo es la serie *Pueblos de México,* para la cual los contrató una productora independiente llamada Media Llum,[9] otro, *Experiencias ejemplares en la educación indígena,* que surgió dentro de la iniciativa UNICEF "Todas las niñas y niños a la escuela" y fue coordinada por el CIESAS Pacífico Sur (http://ojodeaguacomunicacion.org/audiovisuales/series/).[10]

El momento de mayor intensificación de las actividades del colectivo ocurrió en 2006, durante el movimiento y después de la represión de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO). En esta época el grupo adoptó el nombre de Mal de Ojo y junto con otros integrantes filmó, entre otros, *Compromiso cumplido,*[11] *La rebelión de las oaxaqueñas,*[12] *La pesadilla azul*[13] y *Un poquito de tan-*

[7] Intervención de Inocencio Flores Mina en el evento sobre la Comunicación Comunitaria, 20 de octubre de 2015.

[8] Intervención de Socorro Apresa en el evento sobre la Comunicación Comunitaria, 20 de octubre de 2015.

[9] A su vez contratada por la SEP.

[10] La página se encuentra actualmente en proceso de rediseño y su URL puede cambiar (GM, junio de 2016).

[11] Es una denuncia directa de los asesinatos y cuenta la historia actual de todo el movimiento. (RO, marzo 2016)

[12] Documental sobre la participación de las mujeres en el movimiento popular.

[13] Documental sobre la brutal represión que tuvo lugar el 25 de noviembre de 2006, no ncesariamente contra el movimiento sino contra cualquier transeúnte.

ta verdad.[14] Es la única vez que tuvieron que esconderse porque la policía los seguía (SJC, abril de 2015). Pero más allá de este periodo han ido construyendo un sistema de distribución que evita los canales oficiales: la web, los festivales, las visitas en las comunidades.

En noviembre de 2015 participaron en la Muestra Internacional de Cine y Video Indígena que se exhibió en el Centro Cultural Universitario, de la UNAM, en la Casa del Lago, en la Universidad Claustro de Sor Juana y Museo de Arte Popular. A los 10 años de la represión, Roberto Olivares está terminando *Dios nunca muere,* un documental en colaboración con la Comisión de la Verdad y que sería "entregado" al pueblo de Oaxaca en el zócalo de la capital en junio de 2016.[15]

La organización, las estructuras y las estrategias de movilización de ojo de agua[16]

Como ya había planteado antes, algunos de los integrantes de Ojo de Agua Comunicación tuvieron en sus inicios relación con el INI y, más tarde, con la CDI. Las limitaciones que encontraron ahí,[17] los llevaron a un paulatino desprendimiento de las instituciones gubernamentales. Una vez conformado el colectivo en 1998 se propusieron convertirse en una asociación autónoma. Se sumaron a ella jóvenes con alguna experiencia en el video.[18]

Pero la autonomía a la que aspira Ojo de Agua es relativa, puesto que la mayoría de sus trabajos han sido realizados por encargo. Aunque cuando se observan sus documentales, la influencia

[14] El documental muestra la importancia de los medios en el conflicto, de la toma de la radio, del canal 9 de la televisión local (RO, marzo de 2016).

[15] En el momento de la entrevista, Roberto Olivares lo estaba terminando.

[16] Existe un amplio consenso entre los investigadores sobre la importancia de la comprensión de las estructuras y estrategias de movilización para el estudio de los movimientos sociales. (McCarthy, 1999: 205-220).

[17] Guillermo Monteforte: "la institución tenía mucha miopía, en términos de lo que se podía hacer (…). Y entonces entendí yo ahí que aunque nunca hubo ningún tipo de censura en términos de "no hables de estos temas", sí había limitación de hasta donde podías ir en un contexto institucional" (entrevista, abril de 2015).

[18] Algunos habían estudiado comunicación en la UAM o en la UIA, otros, cine y televisión en Canadá, y había quienes carecían de experiencia pero querían aprender porque les interesaba el proyecto.

de los organismos que los financiaron parece obvia, los miembros del colectivo suelen negarlo. Por un lado, afirman su libertad creativa frente a los proyectos que se les presentan. Por el otro lado, la aceptación de los financiamientos que se les ofrecen está estrictamente acotada: sólo aceptan encargos de las instancias gubernamentales si consideran que de esta manera pueden aportar algo a los pueblos originarios y rechazan proyectos de propaganda de los partidos políticos.

El problema del financiamiento de sus actividades se ha vuelto crucial para todos. Buscan organizarse de manera más eficiente, más sustentable, que les permita "tener un ingreso constante, decente, que nos dé para las necesidades básicas" (TDG, abril de 2015). En 2015 ya tenían el financiamiento del País Vasco, trabajaban en la sistematización de las experiencias y formulaban un proyecto para los próximos dos años, para seguir contando con dicho financiamiento.

"En realidad no tenemos tanto esa cultura, formación, de estar buscando recursos, financiamiento de aquí y allá, no tenemos 'un mapa' de financiadores", reconoce Tonatiuh Díaz (abril de 2015). La relación con el País Vasco se dio a través de la Agencia Española de Cooperación Internacional, con la que Ojo de Agua entró en contacto a través del Festival Internacional de Cine y de los Pueblos Indígenas. Participar en sus convocatorias requirió de todo un aprendizaje para poder cumplir con sus requisitos, con su "marco lógico", que parte de los resultados que se esperan obtener y luego se desglosa en las actividades. En el colectivo solían plantearse los proyectos en un sentido inverso, primero las actividades y después los posibles resultados (TDG, abril de 2015).

Ojo de Agua evalúa mejor la colaboración con el País Vasco, que financia ciertas líneas de trabajo (despojo de tierra y territorios, apropiación de recursos, la eliminación de la violencia contra las mujeres) que son las que interesan al colectivo, que con los organismos de la ONU —la UNESCO, la FAO, el PNUD, el Habitat— porque su discurso es el del desarrollo, con el que no están de acuerdo (TDG, abril de 2015).

Ahora bien, sus ingresos provienen no sólo del financiamiento de sus documentales, sino también de las actividades de acompañamiento, formación y fortalecimiento de iniciativas comunitarias

de comunicación (SJC, abril de 2015, RO, marzo de 2016, GM, junio de 2016). Tienen una organización horizontal. Aunque todos reconocen a Guillermo Monteforte como una especie de líder moral, los integrantes tienen la libertad de proponer proyectos y de participar en los que tienen el interés. De vez en cuando alguien gana una beca. Roberto Olivares tuvo la del Sistema Nacional de Creadores, que le dio una libertad creativa enorme. La solicitó para hacer una trilogía sobre maguey. Uno de los documentales de esta serie, *Silvestre Pantaleón*, recibió el premio al mejor documental en el Festival Internacional de Morelia en 2011.[19]

Olivares reconoce que cuando pide una beca ejerce cierta autocensura. "Tampoco soy suicida —explica— entonces hago proyectos que me parecen igual de relevantes que un tema de conflicto social o de movimiento social, pero que no son tan políticos o no tan vinculados directamente" (RO, marzo de 2016). Pero más adelante corrige esta afirmación y logra conmover a quien lo está escuchando:

> *Pantaleón* aparentemente no es un documental político, no habla de un tema político directamente, parece una anécdota de una familia cualquiera. Yo creo que es profundamente crítico, sin serlo, porque lo que te está mostrando esa familia es como cualquier familia. En México los indígenas siempre se han retratado desde arriba, siempre se han deshumanizado. Tú a los indígenas siempre los ves bailando, rezando, los ves quejándose de alguna cosa, pero parece que no son humanos, parece que no tienen una vida normal. No tienen momentos de familia, no se la pasan bien, no tienen broncas… están deshumanizados siempre. Y estoy hablando de nuestro propio trabajo. Es como o romantizar, o folclorizarlos, pero no hay una dimensión humana, siempre el espectador va a sentir que está observando a un extraño. Entonces el hecho de que tú con Silvestre te conectes humanamente creo que es la cosa más política [RO, marzo de 2016].

En lo que respecta a las estructuras y estrategias de movilización, hacen "el trabajo hormiga", van "desde abajo: "en el principio fue ir con casetes, VHS, ir físicamente a proyectar los videos en las

[19] Este documental no fue financiado por la beca de SNC (GM, junio de 2016).

comunidades, hacer cosas en chiquito que es, mucho esfuerzo y poco impacto" (GM, abril de 2015). Desde su trabajo en el INI, comprendieron que no podían ir con "los grandes": canal 11 o 22, porque si lo hacían "o nos tragan o nos escupen, o las dos cosas" (GM, abril de 2015). Poco a poco crearon su sitio web, han participado en seminarios, festivales, muestras, desde internacionales hasta locales. A veces intentan trabajar con alguna institución, como la Secretaría de Cultura, la Secretaría de Asuntos Indígenas y la CDI, pero las experiencias suelen ser malas.[20] Las instituciones les dan muy pocos recursos y promueven el trabajo de Ojo de Agua como propio.

Las otras actividades también se desarrollan con "trabajo de hormiga": "el tallercito con una radio comunitaria aquí (que luego tal vez se deshace) una reunión aquí, un seminario, alianzas, eventos, pretextos, buzones… para tratar de mover este camino, de manera colectiva" (GM, abril de 2015). Dan talleres de video y de radios comunitarias, así como asesorías de tipo técnico y estratégico relacionadas con la defensa de los derechos de los pueblos indígenas (SJC, abril de 2015, GM, junio de 2016).

Trabajan en redes con otros comunicadores de otros estados: Chiapas, Guerrero, Puebla, Veracruz, Tabasco, entre otros, así como con los colegas de Centroamérica. Organizan periódicamente seminarios de comunicación para discutir los problemas a los que se enfrentan y compartir experiencias. Pretenden crear una red mesoamericana de comunicadores (SJC, abril de 2015). Son parte de la Coordinadora Latinoamericana de Cine y Comunicación de los Pueblos Indígenas, que organiza Festivales Internacionales de Cine y de los Pueblos Indígenas.

La construcción de la identidad colectiva en el Ojo de Agua

El tercer elemento, clave en la presente investigación, son los llamados "procesos enmarcadores", es decir, los significados compartidos y conceptos por medio de los cuales la gente tiende a definir

[20] En 2006 organizaron un festival internacional de cine y video indígenas.

su situación, su voluntad de ruptura o resistencia a una situación determinada y la estrategia para cambiar el *statu quo*. De acuerdo con la definición de David Snow, los procesos enmarcadores son "esfuerzos estratégicos conscientes realizados por grupos de personas en orden a forjar formas compartidas de considerar el mundo y a sí mismas que legitimen y muevan a acción colectiva" (citado por McAdam *et al.,* 1999: 27).

Esta lucha por los significados es, evidentemente —tanto en el ámbito educativo como en el de la comunicación—, una expresión de luchas por el poder entre diferentes grupos sociales, que tratan de imponer visiones específicas del mundo. Entendemos que la construcción del significado es un proceso fundamentalmente cultural, resultado de las prácticas de interpretación realizadas por agentes sociales, situados históricamente y dentro de relaciones de poder particulares. Como señala Jeffrey Alexander, se trata de un proceso simbólico, plástico, en el que siempre hay algo de creación e innovación (citado por López y Tamayo, 2013: 27).

Dentro de los procesos enmarcadores vamos a abordar dos cuestiones fundamentales:

Uno, los marcos de referencia, es decir, los discursos explicativos del conflicto, de la visión del mundo y las estrategias de persuasión y dos, la construcción de la identidad colectiva. En cuanto a la primera cuestión, los miembros de Ojo de Agua Comunicación entraron en conflicto con las instancias gubernamentales —INI y después CDI— por las razones que ya había explicado. El colectivo está fundamentalmente interesado en poner los medios de comunicación al servicio de los pueblos indígenas. A su juicio, los pueblos deben ser reconocidos y valorados no sólo por su contribución a la cultura mexicana o latinoamericana, sino por sus aportaciones a la humanidad:

> Ver un país en donde los pueblos indígenas tienen tanta riqueza, en muchos sentidos, y tanta injusticia, por los mismos sentidos. No sólo salen [perjudicados] esos pueblos indígenas, sino toda la humanidad con esta falta de reconocer a estos pueblos como algo que es integral y que aporta mucho a nuestra humanidad. Especialmente en una cultura occidental, en donde siento que hay mucha decadencia. Y aquí hay mucho que ofrecer para toda la humanidad. Un punto de vista

desde lo espiritual, hasta lo filosófico, hasta la forma ética de cómo vivir y cómo vivir con los demás. Hay cosas ahí que son muy importantes para todos [GM, abril de 2015].

Ojo de Agua busca contrarrestar su exclusión política, social y económica para que "haya más diálogo, más participación y más inclusión". No quieren la integración sino una mayor participación de los pueblos en un proyecto político compartido. En las palabras de Guillermo Monteforte, su objetivo es "aportar algo a los pueblos indígenas, en términos de un medio de expresión, de un medio de comunicación, de un medio de lucha, un medio de avalar y conservar su propia cultura, de tener información que es válida para ellos" (GM, abril de 2015).

La actividad de los videoastas profesionales, que en un principio buscaban "aportar algo a los pueblos", a partir de trabajos realizados en su mayoría por encargo, fue derivando cada vez más en proyectos colaborativos con los propios pueblos, en los cuales éstos planteaban la problemática que querían abordar, el enfoque e incluso aprendían los principios básicos del uso de la cámara de video para manejarla de acuerdo con sus propios criterios (SJC y EMRG, noviembre de 2015). Éste es el caso de las "videocartas", idea tomada de la Televisión Serrana de Cuba (GM, abril de 2015). Los videastas van a diversas comunidades, hablan primero con los adultos y despúés invitan a los niños y les piden que les muestren la vida de su pueblo para enseñar el material en otras comunidades. La idea es sencilla, pero "sus potenciales son maravillosos: desde la expresión de la niñez, hasta una cuestión intercultural, donde puedas compararte y reconocerte con otras culturas… dialogar a través de las imágenes y los sonidos" (GM, abril de 2015).

La reflexión sobre cómo involucrar a los pueblos originarios en la construcción de la autorrepresentación, varía de un videoasta a otro. Roberto Olivares está consciente del poder de quien porta la cámara y hace la edición final. Pero su método de trabajo consiste en no escribir un guión previo, sino en dejar que sus personajes lo lleven por donde quieran, que la historia surja como resultado de la interacción entre el cineasta y sus protagonistas. Hablando de *Silvestre Pantaleón* afirma de manera enfática:

> En caso de Silvestre, pues él nos regaló la historia. […] Ahí lo que pasó es que yo le decía a Jonathan,[21] para hacer un documental necesitamos una historia. A mi no me interesaría hacer un documental didáctico sobre cómo se hace una cuerda. Pero no encontrábamos la historia. Y el último día, ya estábamos por irnos, y Don Silvestre le dice a Jonathan: Oye, fíjate que me siento muy mal, quiero ir a ver al curandero para que me lea las cartas y que me haga algo. Y me dice, voy a ir con él y voy a ver si el curandero nos deja grabar. Entonces ya fueron y el curandero dijo que sí. Entonces es cuando yo dije ahí está la historia, o sea, el detonador de todo lo que iba a pasar. Sabíamos todo lo que teníamos grabado, pero faltaba ese motivo. Ah, y además era cierto. El decía, quiero ir a ver a un curandero pero no tengo dinero. Entonces la única mentira del documental es que Jonathan pagó la ceremonia [RO, marzo de 2016].

El proyecto político de Ojo de Agua es claro: contribuir a la autonomía de los pueblos indígenas. De ahí que, a medida que el Estado mexicano ha ido recrudeciendo las formas de represión en contra de los intentos de construir dicha autonomía, el colectivo fue cortando toda posibilidad de colaboración con las instancias oficiales, así como con otras organizaciones de videoastas que se prestan a dicha cooperación. Dentro del movimiento surgen entonces tensiones, conflictos y desacuerdos aunque, por lo general, coyunturales.

Uno de éstos estalló durante la II Cumbre Continental de Comunicación Indígena Abya Yala (2013) en Tlahuitoltepec. En un principio Ojo de Agua ofreció a la coordinación de la Cumbre "participar y apoyar en la planeación, metodología, gestión de fondos, y en acumular reflexión y visibilidad de los temas planteados". Sus propuestas no fueron tomadas en cuenta, pero, además de ello, el proceso iba avanzando en una total opacidad. "Las gotas que derramaron el vaso", conforme al comunicado de Ojo de Agua, fueron dos. La primera consistió "en que la Comisión de Seguimiento, concretamente Aipin (Agencia Internacional de Prensa India), sin haber concretado ningún financiamiento para tan importante evento internacional, hace gestiones para que la Secretaría de Comunicaciones y Transportes aporte prácticamente todos los recur-

[21] Jonathan Amith, codirector y productor del filme.

sos para la realización de la II Cumbre, permitiendo que esta institución federal se involucre en espacios clave de la logística de evento".[22] La segunda gota fue la invitación a Peña Nieto para que inaugurara el evento. Ese gesto provocó la separación de Ojo de Agua del proyecto y originó que muchos de otros colectivos de toda América Latina suspendieran su participación. Un evento que pretendía ser independiente se convirtió en un acto oficial, que contó con mucho dinero que la Secretaría de Comunicaciones y Transportes transfirió a CDI y que la Aipin administró de manera discrecional.

Así, las relaciones entre diversas agrupaciones de un movimiento social no están exentas de conflictos y de rupturas temporales. Sin embargo, con el tiempo logran volver a comunicarse y colaborar en torno a los objetivos comunes (GM, junio de 2016).

Los trabajos de Ojo de Agua se dirigen principalmente a las comunidades indígenas y, sólo en segundo lugar, a un público más amplio. De ahí que sus estrategias de persuasión sean acordes con lo que se cree necesitan dichas comunidades. Los integrantes del colectivo creen que necesitan conocerse más entre ellos, para poder identificarse con otras culturales y crear canales de diálogo y de reconocimiento mutuo. En segundo lugar, creen que deben estimularlos para que reconozcan y aprendan de experiencias positivas, logradas. Cuestionados sus "finales felices" por mí, Guillermo Monteforme explicó:

> Esos finales felices eran [una decisión] bastante consciente. Queremos mostrar ejemplos, el lado positivo de ejemplos para que otros tomen esas pautas, en un ambiente en el que tú conoces muy bien, que todo es negativo, en donde los maestros no quieren hacer nada, donde [se piensa] de todas formas si lo hago, no va a funcionar. Entonces la idea es: si pones algo que dice: ¿Quién sabe si esto funcione? Les das pauta a [decir]: Ah bueno, pues entonces no hago tampoco yo, pues ya ves que hay unos huevones maestros ahí.
>
> Pues entonces la idea es que sí, es casi un comercial, sin dejar de ponerle cosas negativas y lecciones aprendidas en el proceso. Decir: inspírense con esto, tomen esto como una herramienta, porque finalmente,

[22] Al respecto puede encontrarse el relato del caso en "Ojo de Agua Comunicación se retira de la II Cumbre Continental de Comunicación Abya Yala" (2013), ubicado en http://desdetuventanamx.blogspot.mx/2013/08/ojo-de-agua-comunicacion-se-retira-de.html.

> más que una expresión de una realidad documentada, es una intención de transformar algo. Los mal llamamos documentales, porque al final, [estos trabajos] tienen una intención distinta a la de documentar una realidad. [Tienen] como un fin de transformar otra, si quieres. En ese caso esa es la razón para un final feliz [GM, abril de 2015].

En cambio, Roberto Olivares quisiera llegar también a otro público, al de los "*chilangos* de la Condesa"… Utiliza una metáfora simpática: si quieres darle una pastilla a un niño, probablemente no quiera tomársela. Pero si se la diluyes en el jugo de naranja, es muy probable que sí. Y reflexiona:

> Yo me doy cuenta que quizá es una cosa más mexicana pero de repente yo veía que todos esos documentales que hacíamos lo veía la gente ya convencida, nada más. O sea hay gente en que no hay que perder tiempo de convencerla que está de la chingada, que hay que luchar por una sociedad más justa, porque ya lo saben. Y los que tu quisieras que los vieran, sacudirlos un poco, son alérgicos. En cuanto oyen la más mínima crítica, ya olvídalo, ya no lo van a ver. Ahí es donde a mi me entró un poco esa frustración y bueno me di cuenta que eso tiene que ver con la manera de hacer. O sea tienes que ser un poco más inteligente para decir las cosas, no tan directamente, para que no se espanten a los 2-3 minutos. […] Yo trato de hablar de eso[23] de la manera menos directa posible porque ya aprendí que es más poderoso. O sea, cuanto menos panfleto, más poderoso. Tratar de evitar panfleto hasta donde sea posible, mostrar la parte con la que cualquier persona pueda conectarse, porque así es más fácil que la gente entienda lo que importa que entienda: que todo este sistema está de la chingada [RO, marzo de 2016].

Ahora bien, ¿cómo definen los miembros de Ojo de Agua su propia identidad? A diferencia de otras organizaciones de la sociedad civil, donde hay alguien con liderazgo y quien "puede hacer, deshacer, correr, recontratar, decidir el rumbo de la organización", el colectivo trabaja en forma horizontal (GM, abril de 1915). Aunque sea complicado, tratan de hacer las cosas en colectivo. Hacen

[23] Se refiere a la crítica social.

juntas semanales, quincenales y cuando hay mucho trabajo, mensuales y ahí se discuten los proyectos, se hace su seguimiento y se planea. Todos aportan ideas y todos también tienen la libertad de emprender un proyecto propio.

Lo que los mantiene juntos es una ética y una postura política compartida. También el hecho de que es un equipo confiable, que ha logrado desarrollar proyectos importantes a lo largo de 17 años, en forma colaborativa y respetando el trabajo de los demás. Guillermo Monteforte:

> Y el hecho de mantenernos juntos, con todos los errores y disfuncionalidades que tenemos, siento que nos ha generado mucho respeto alrededor de nosotros. Hay gente que nos respeta mucho, que nos ve como una referencia [lo] que a mí me asombra porque sí tenemos muchas carencias, pero nos ven así porque hemos mantenido este proyecto tanto tiempo. Y mantenido con una cierta ética que hemos logrado mantenerla lo más posible. Saben que no nos metemos [en alianzas] con partidos políticos, que no jugamos a las políticas institucionales, que hacemos cosas con mucho compromiso, con ciertos principios y criterio. La gente respeta eso. Incluso hasta la gente adversa a nosotros, reconoce que así somos [GM, abril de 2015].

Se consideran parte de un movimiento social o, tal vez, de una corriente: "sin que hubiera un manifiesto, sin que hubiera una cosa que diga: eso somos y estamos en lo mismo todos" (GM, abril de 2015). Consideran que lo que los convierte en un movimiento son las siguientes características: es un proyecto muy consciente, muy organizado, muy unánime en cuanto a su sentido. Aunque participan diversas organizaciones, pueden vincularse sin mucha dificultad. Hay lazos de solidaridad entre ellos y comparten proyectos, ideas, principios y caminan juntos hacia una meta compartida "que es muy amplia y tal vez un poco difusa". Lo anterior no implica, sin embargo, que no haya disensos: "hay discusiones internas también, de lo que debe o no debe ser, lo cual es muy sano. Hay generaciones nuevas que un poco toman la batuta, pero que lo quieren hacer de otra manera, lo cual se me hace muy bueno" (GM, abril de 2015).[24]

[24] Pude identificar, a lo largo de esta investigación, a un colectivo formado por estas nuevas ge-

¿De qué y de quienes está hecho el movimiento? De nuevo habla Monteforte:

> Somos varias organizaciones de la sociedad civil o colectivos que hacemos medios, que de alguna manera coincidimos. Yo diría que dentro de todo esto, y no nada más con video, sino en la cuestión de los medios de comunicación. Pero en la cuestión digamos "política" del país hay un movimiento indígena que busca cierta reivindicación de derechos que busca la cuestión del reconocimiento de quienes son, etcétera; y está impregnada ahí la cuestión de los medios de comunicación. Y también hay un movimiento social de izquierda más grande en México. Y esos dos como que van juntos, pero no siempre exactamente en la misma brecha [GM, abril de 2015].

Las diferencias con la izquierda son importantes: a diferencia de ésta, los pueblos indígenas no quieren tener el control de los medios de producción, ni tampoco ocupar el poder central de la República. Pero, aunque los fines sean diferentes, en el camino hay cosas compartidas, tales como "combatir el capitalismo que quiere privatizarlo todo".

El movimiento no se construye necesariamente con los videoastas, sino con "las organizaciones de medios que también están metidos en cuestiones indígenas", entre ellos mencionan a Pro Medios y Comunicación Comunitaria, en Chiapas, Videanzas Indígenas con Axel Coler, Boca de Polen e incluso la Aipin, así como las radios comunitarias. Destacan, entre ellas, Palabra Radio, y como parte del mismo grupo hay uno que se llama Risomatic y "hace una cosa bellísima" con telefonía celular comunitaria. Radio comunitaria, Teocelo, de Veracruz.

> Está Redes AC, que es una organización que está en México y maneja mucho la cuestión de políticas públicas, legislación y cuestión de redes entre comunicadores, que trabaja muy bien. En fin, en sentido más amplio, hay cierta alianza con el Canal 6 de Julio, aunque su rollo es más bien político en general, más que indígena, pero hay una

neraciones, llamado La Calenda Audiovisual. Las reflexiones sobre su trabajo las desarrollaré en otro espacio.

> relación con ellos. En fin, somos varios ahí que estamos metidos en esto [GM, abril de 2015].

Ojo de Agua considera tener cierto poder de convocatoria, no sólo nacional sino internacional. En Bolivia menciona a Formación y Realización Cinematográfica, a Iván Sanjinés. A nivel continental, la Clacpi que es Coordinadora Latinoamericana de Cine y Comunicación de Pueblos Indígenas, en Estados Unidos, Smithsonian Institution y el Museo del Indio Americano. Están abiertos a que se sumen otros a esta corriente cuya idea central es convertir los medios de comunicación en una forma de expresión real para los pueblos indígenas.

No les interesa tanto el resultado (el documental) como el proceso y tampoco que el resultado genere otros procesos. Es un proceso político social más que artístico, aunque no está del todo claro cómo establecer una línea divisoria entre ambos aspectos. Otro aspecto de la identidad del colectivo es el posicionamiento frente al lenguaje cinematográfico y al problema de cómo darle la voz al "otro". En palabras de Guillermo Monteforte:

> Cuando empezamos, teníamos esa idea de que no debemos inyectar nuestros prejuicios y formas de lenguaje a ellos, [que] tienen que buscar el propio. Pero entendimos que eso es imposible, porque tú traes tu propio bagaje siempre, y es el que usas. Son dos cosas: primero que los medios tienen un lenguaje, y si quieres universalizar el lenguaje tienes que trabajar. En mucho [el lenguaje] es impuesto por Hollywood ¿no? Inclusive el cine de arte nativo va a lo que Hollywood impone, porque es lo que todo mundo conoce, entiende… es un lenguaje visual que puedes ver por décadas cómo va evolucionando, y de ahí si una cosa por fuera sale y funciona, Hollywood se lo apropia. Pasa todo el tiempo. Al final está eso; si un mixe de Tlahui quiere hablar al mundo, tiene que hablar en español, si no, no te van a entender. Entonces, también está eso. Esa búsqueda de un lenguaje propio, es una búsqueda de un interés nuestro, más que de ellos. A mí me interesa saber cuál es tú [su] lenguaje, eso está cabrón, ¿no? Más que ellos que dicen: déjame comunicarme [GM, abril de 2015].

En los talleres se les enseñan las reglas básicas del lenguaje cinematográfico, pero se les invita a romperlas, siempre que puedan argumentar por qué y para qué lo hacen, porque los integrantes del colectivo creen que el desafiar los formatos impuestos por la televisión y el cine comercial es una estrategia política.

Además del problema del lenguaje, se discuten las formas de narrativa. Los miembros de Ojo de Agua usan los formatos aristotélicos, con el planteamiento del problema, el desarrollo y el final, que además suele ser un final feliz. Pero saben que los indígenas narran de otra manera:

> De cómo hay una historia que va por acá, luego otra cosa que parece que no tiene nada que ver que te explican por otro lado. Y luego las dos se juntan, luego se separan. Luego un tercer comentario de otro que no sabes por qué vino, pero al final, te dicen algo y el rompecabezas de arma. Y a mí me encantaría que esa narrativa se plasmara ahí, pero solo si ellos quieren [GM, abril de 2015].

Otro aspecto que discutimos es el carácter de las entrevistas que aparecen en los filmes hechos por Ojo de Agua. Nunca se oyen las preguntas, pero está claro que las personas contestan cuestionamientos muy concretos. Se trata de un asunto importante debatido frecuentemente en el ámbito del cine documental interesado en rescatar la voz del "otro". Una de sus formas de trabajar es justamente cuestionar su propio trabajo, buscar nuevas formas, nuevos formatos y nueva relación con las comunidades.

Los documentales de ojo de agua y la construcción de identidades *otras*

Ojo de Agua ha producido hasta ahora más de 100 documentales, 106 de los cuales pueden observarse en su página de Vimeo (https://vimeo.com/ojodeaguacomunicacion).[25] Las reflexiones que siguen se basan sólo en una muestra de dichos filmes, con espe-

[25] La cantidad de las películas varía de un día para otro. El dato ha sido tomado el 8 de junio de 2016.

cial énfasis en las películas dedicadas a documentar las experiencias educativas alternativas.

En general, las películas analizadas participan en el proceso de reivindicación de las identidades étnicas, de su reconstrucción a partir de nuevos procesos productivos[26] o de su conservación por medio de la preservación de las diversas prácticas culturales y políticas,[27] reforzadas por una cosmovisión propia.[28] Dos de los filmes hablan de un proceso contrario, a saber, de la pérdida de la identidad, del debilitamiento de los sentidos de la pertenencia, forzados por los procesos de discriminación, explotación, procesos judiciales amañados y corrupción. En este sentido, creemos que pueden considerarse como documentales de denuncia.[29]

Una serie de nueve filmes aborda el tema de las identidades con base en proyectos innovadores de educación. Comentaré solamente uno de éstos, para no extenderme. Tatutsi Maxakwaxi, *Nuestro bisabuelo el venado cola blanca* (2009), de Roberto Olivares,[30] narra la experiencia de una escuela secundaria fundada en 1995 en la comunidad de San Andrés Cohmiata, en el municipio de Mezquitic, al norte de Jalisco, en la región Wixárica.[31] La película abre con la imagen de un piloto de avioneta quien sobrevuela una sierra. Inmediatamente después aparece a cuadro un maestro vestido con una camisa de la región, quien habla del aislamiento de la comunidad y de la negativa de la SEP para construir ahí una escuela secundaria.

La película plantea que, a pesar de las problemáticas y las dificultades como la marginación, la falta de acceso a la región, la pobreza de los recursos didácticos e instrumentos y la falta de apoyo por parte de las instancias gubernamentales, los integrantes del centro educativo Tatutsi Maxakwaxi han asumido el desafío de

[26] Por ejemplo, *Todo cabe en un bosque… sabiéndolo manejar* (2010), realización: Tonatiuh Díaz González.

[27] Por ejemplo, *Sembrando futuro* (2002), realización: Roberto Olivares.

[28] Por ejemplo, *Pidiendo vida* (1992), realización: Guillermo Monteforte.

[29] *Deshilando condenas. Bordando libertades* (2004), realización: Tonatiuh Díaz González y *Justicia sin palabras* (2011), realización: Sergio Julián Caballero.

[30] Agradezco a Jorge Fonseca Gurrola la ayuda en la transcripción e interpetación de este documental.

[31] En opinión de Roberto Olivares: "Estos videos son material didáctico y de motivación, no son documentales propiamente" (RO, junio de 2016).

construir nuevas maneras de instruir a las nuevas generaciones en el conocimiento "universal", partiendo de la valoración de los elementos culturales y recursos lingüísticos propios.

Existe una negociación implícita entre las autoridades educativas correspondientes a las instancias gubernamentales y las autoridades del pueblo Wixárica, no obstante, la lejanía y falta de acceso a la región son un factor que favorece la no intervención de "agentes" educativos externos y ajenos a las problemáticas del contexto sociocultural, así como a la lengua, cultura y cosmovisión.

La participación colectiva, el trabajo colaborativo, la asamblea, el modelo educativo basado en la investigación de campo y el trabajo voluntario son elementos que forman parte de las actividades escolares, pero que pertenecen al ámbito de lo comunitario, prácticas que se viven cotidianamente en las comunidades y de las que la escuela se ha apropiado para consolidar una conciencia étnica basada en la historia del pueblo Wixárica y la perpetuación de la cultura propia ante el mundo. De esta manera, además del currículum oficial, se enseña la lengua, que incluye la ortografía y la gramática Wixárica, la música regional, el canto y las tradiciones. Después de las clases, los alumnos deben tomar cuatro talleres que los preparan para la vida productiva: la carpintería, la panadería, la hortaliza y la artesanía. Los productos que elaboran los estudiantes se venden para ayudar en el mantenimiento de la escuela.

Las voces que predominan en el discurso fílmico son las de los profesores, que enfatizan, en particular, que todo este proyecto educativo está pensado en los jóvenes estudiantes y las futuras generaciones, en su preocupación de que puedan desarrollar competencias para tener acceso a otros ámbitos de la vida nacional, tanto el educativo, como el laboral.

La escuela incluye en su quehacer cotidiano la lucha contra la discriminación y enseña que para ello es fundamental el reconocimiento identitario propio y el conocimiento de los derechos, asimismo la capacidad de lucha, resistencia y defensa de lo propio con base en dicho derecho. Se estudian y analizan las disposiciones de los organismos internacionales, de la Organización Internacional de Trabajo (OIT) y de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para saber qué elementos pueden ser útiles para defenderse en el contexto en el que viven. "No debemos olvidar que la renovación

es importante para que la cultura viva", lee en voz alta uno de los estudiantes frente a grupo.

El documental utiliza un formato parecido al que ha sido empleado en todas las películas de la serie, es decir, se basa en entrevistas editadas y en la exhibición de las actividades que se realizan en la escuela, que también son editadas y sometidas a un montaje que favorece la ideologización de lo que se muestra.[32] Se nos habla de un proceso exitoso de la apropiación del curriculum escolar por los maestros para impartir una educación pertinente y generar en los adolescentes el orgullo por la identidad de sus ancestros. Conforme al filme, la compleja relación entre las culturas local, nacional y global no plantea ninguna dificultad a quienes trabajan en esta escuela, sino que los elementos de las tres confluyen armoniosamente en un proyecto que logra integrarlas todas.

Tampoco se plantea la existencia de los conflictos identitarios que inevitablemente surgen en los espacios en los que se ponen en contacto diversas culturas. Al final, el espectador se queda con muchas preguntas: qué tipo de conflictos surgen, qué tipo de dificultades se enfrentan al tratar de poner en diálogo la cultura local con la nacional[33] y la global,[34] cómo se lidia con estos problemas, cómo se negocia y cómo, eventualmente, se llega a los acuerdos. La autora de este texto no dejó de preguntarse si, en efecto, los maestros acuden cotidianamente a la escuela vestidos en forma tradicional o si se tomó el acuerdo de hacerlo para la filmación.

Consideraciones finales

En América Latina, varios gobiernos progresistas fomentaron en las últimas décadas la democratización de los medios de comunicación. Michelle Bachelet declaró en 2006: "La comunicación necesita tener un nítido sentido social y de servicio público. Por esta razón, es necesario reforzar el derecho a la información, fortalecer la pluralidad comunicacional y facilitar el acceso a la tecnología de

[32] También podría hablarse de la legitimación del proyecto por parte de la película, dado que en ningún momento se problematiza la experiencia.

[33] Representada por el curriculum oficial que, según los maestros entrevistados, "es respetado".

[34] Representada por el uso de las nuevas tecnologías.

los ciudadanos" (Moraes, 2011: 51). Los gobiernos de Venezuela, Bolivia y Ecuador fueron descentralizando los canales de transmisión y apoyando proyectos audiovisuales independientes, con el fin de que éstos generaran y distribuyeran contenidos regionales y locales sin fines de lucro. A estas iniciativas se sumaron también Argentina, Cuba y Nicaragua.

Un ejemplo de ello es Telesur, con sede en Caracas, que transmite desde 2005 asumiendo los siguientes compromisos:

> Un canal que permita a todos los habitantes de esta vasta región difundir sus propios valores, divulgar su propia imagen, debatir sus propias ideas y transmitir sus propios contenidos, libre y equitativamente. Frente al discurso de las grandes corporaciones, que deliberadamente niegan, suprimen o ignoran el derecho a la información, es imprescindible una alternativa capaz de representar los principios fundamentales de un auténtico medio de comunicación: veracidad, justicia, respeto y solidaridad [...]. La meta es ayudar a formar ciudadanos críticos, informados y participativos de la sociedad [Moraes, 2011: 63].

La emisora busca contextualizar y ampliar la información sobre temas, causas y movimientos sociales generalmente discriminados o convertidos en objetos de difamación por los medios comerciales.

Sabemos que México, que nunca había abierto sus canales de difusión, en los últimos años ha estrechado los márgenes para un pluralismo informativo. Tal vez los hechos más notorios que recordamos son la desaparición del espacio radiofónico de la periodista Carmen Aristegui y de todo su equipo de periodismo crítico, el asesinato de varios periodistas que denunciaban graves hechos de corrupción o la colusión entre los distintos niveles de gobierno y las organizaciones criminales,[35] la salida de varios periodistas amenazados del país, pero tampoco podemos olvidar los ataque a las radios comunitarias, que incluía asesinatos de los locutores, la destrucción o secuestro de sus equipos, y el no otorgamiento de las concesiones para transmitir.

[35] Conforme a la CNDH, desde 2000 han sido asesinados 114 comunicadores (http://aristeguinoticias.com/0706/mexico/en-16-anos-114-periodistas-asesinados-van-7-este-ano-cndh/?platform=hootsuite), recuperado el 8 de junio de 2016.

En efecto, desde que el Estado mexicano entró en una fase de crisis de legitimidad política,[36] "se observa una tendencia dominante a reducir el campo de lo político al ámbito institucional y partidario, descalificando la participación autónoma de la ciudadanía como política" (Asociación Mundial de Radios Comunitarias-México, s/f: 6). Una de las consecuencias de este giro fueron las modificaciones a la legislación en materia de radio, televisión y telecomunicaciones, efectuadas en 2006:

> En resumen estas modificaciones garantizan para las grandes televisoras sus planes de negocio, incrementando la concentración de frecuencias a través de la convergencia tecnológica, al tiempo que elimina las posibilidades de desarrollo de los medios públicos, y deja a los comunitarios en condiciones de total desigualdad, y restringe el acceso de nuevos grupos ciudadanos a la operación y administración de nuevas frecuencias de radio y televisión [Asociación Mundial de Radios Comunitarias-México, s/f: 7].

Aunque el inicio de operaciones de Ojo de Agua es anterior a esta coyuntura, actualmente sigue realizando sus actividades en un entorno cada vez más hostil y cerrado. Si el cine mexicano, que recibe financiamiento de las instancias oficiales y produce una cantidad de filmes al año que sólo puede compararse con la Época de Oro es invisible,[37] puesto que no se muestra, con contadas excepciones, ni en las salas de cine, ni en las pantallas de la televisión, la situación de los colectivos independientes es aún peor. Y sin embargo, realizan un trabajo fundamental, político y educativo, de contrainformación, de visibilización de los conflictos, de las resistencias, de los modos de vida alternativos, de fortalecimiento de las identidades *otras*.

[36] Podríamos indicar el año 2006 como la fecha que simboliza la profundización de dicha crisis con la llegada cuestionable de Felipe Calderón a la presidencia, la continuidad de las reformas neoliberales que favorecían los intereses comerciales transnacionales, claramente adversas a los sectores populares y el recrudecimiento de la represión contra todo tipo de protesta social.

[37] Confróntese el discurso de Paul Leduc en la entrega de los Arieles 2016.

Referencias

Libros

Ávila, I. (2014), "México", en A. Gumucio (coord.), *El cine comunitario en América Latina y el Caribe*, Bogotá, Fundación Frererich Ebert, Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano, UNESCO, pp. 371-430.

López, A., y S. Tamayo (2013), "Presentación. ¿Cultura política? Experiencias y debates", en A. López y S. Tamayo (coords.), *Cultura (y) Política,* México, UAM-Azcapotzalco, pp. 13-59.

Mateos, C., y M. Rajas (2014), "Videoactivismo: concepto y rasgos", en VVAA, *Videoactivismo. Acción política cámara en mano,* Tenerife, Universidad de la Laguna/Universidad de Alicante, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Málaga, Sociedad Latina de Comunicación Social, pp. 15-56.

McAdam, D. (1999), "Orígenes terminológicos, problemas actuales, futuras líneas de investigación", en D. McAdam, J. McCarthy y M. Zald (eds.), *Movimientos sociales: perspectivas comparadas,* Madrid, Istmo, pp. 49-70.

McAdam, D., y Zald McCarthy (1999), "Oportunidades, estructuras de movilización y procesos enmarcadores: hacia una perspectiva sintética y comparada de los movimientos sociales", en D. McAdam, J. McCarthy y M. Zald (eds.), *Movimientos sociales: perspectivas comparadas,* Madrid, Istmo, pp. 21-46.

McCarthy, J (1999), "Adoptar, adaptar e inventar límites y oportunidades", en D. McAdam, J. McCarthy y M. Zald (eds.), *Movimientos sociales: perspectivas comparadas,* Madrid, Istmo, pp. 205-220.

Moraes, D. (2011), *La cruzada de los medios en América Latina. Gobiernos progresistas y políticas de comunicación,* Buenos Aires, Paidós.

Ruiz Mondragón L., y L. Vargas Rojas (coords.) (2003), *Centro de Investigación, Información y Documentación de los Pueblos Indígenas de México,* México, CDI/CIESAS.

Tarrow, S. (1999), "Estado y oportunidades: la estructuración política de los movimientos sociales", en D. McAdam, J. McCarthy y M. Zald (eds.), *Movimientos sociales: perspectivas comparadas,* Madrid, Istmo, pp. 71-99.

Tarrow, S. (2004), *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política,* Barcelona, Alianza.

Vázquez, A. (2012), *El cine super 8 en México. 1970-1986,* México, Filmoteca.

Referencias electrónicas

Asociación Mundial de Radios Comunitarias-México (s/f), *Radios comunitarias y contexto de conflicto en México,* Unión Europea, Fundación Friedriech Ebert. Recuperado de http://library.fes.de/pdf-files/bueros/mexiko/06445.pdf.

Ojo de Agua Comunicación se retira de la II Cumbre Continental de Comunicación Abya Yala (2013). Recuperado de http://desdetuventanamx.blogspot.mx/2013/08/ojo-de-agua-comunicacion-se-retira-de.html.

Revistas

Becerril, A. (2015, julio), "El cine de los pueblos indígenas en el México de los ochentas", *Revista Chilena de Antropología Visual,* 25, pp. 30-49.

Modonesi, M., y M. Iglesias (2016, enero-junio), "Perspectivas teóricas para el estudio de los movimientos sociopolíticos en América Latina: ¿cambio de época o década perdida?", *De Raíz Diversa,* pp. 95-124, UNAM.

Otras fuentes

Integrantes de Ojo de Agua Comunicación, entrevistados entre abril de 2015 y junio de 2016:

Sergio Julián Caballero, abril y noviembre de 2015.

Tonatiuh Díaz González, abril de 2015.

Guillermo Monteforte, abril y noviembre de 2015, junio de 2016.

Roberto Olivares, marzo y junio de 2016.

Eva Melina Ruíz González, noviembre de 2015.

CAPÍTULO IX

Expresiones artísticas populares del movimiento social haitiano (1986-1991)

Alejandro Álvarez Martínez

Introducción

El movimiento Lavalas en Haití entre 1986-1991, a través de la movilización, organización y protesta en contra de un régimen militar, logró llevar a la presidencia a Jean Bertrand Aristide, ex sacerdote con gran influencia de la teología de la liberación. En ausencia de una tradición partidista y democrática en general, el movimiento social haitiano por medio de las marchas, del boicot, de la barricada, etc., logró que los sectores empobrecidos (la mayoría de la población) lograran hacer efectivo su derecho de voz y voto. En otras palabras, el movimiento consiguió romper con la inercia autoritaria entre esos años y expresó la fuerza de la irrupción de las masas en la escena política.

El movimiento social haitiano también tuvo una proyección artística y educativa informal de gran impacto que se plasmó especialmente en las calles de Haití. La protesta se nutrió de múltiple colorido con las pintas callejeras que reflejaban la necesidad del cambio y la demanda del fin de la continuidad dictatorial. En este sentido, vale preguntarse: ¿las expresiones culturales y artísticas de los movimientos sociales pueden contribuir al afianzamiento del cambio sociocultural democrático? Nuestra idea central es que, en efecto, las expresiones culturales y artísticas derivadas de los nuevos movimientos sociales crean nuevos significados, símbolos, discursos y códigos culturales que contribuyen a la construcción de una cultura popular, alternativa, reflexiva y crítica.

Los objetivos del movimiento social haitiano y los ciclos de protesta

La historia contemporánea de Haití estuvo marcada por el legado autoritario. La nación antillana padeció la larga continuidad de una dictadura civil abanderada por François Duvalier (1957-1971) y Jean Claude Duvalier (1971-1986). La dictadura se afianzó durante 29 años en la nación caribeña con el uso extensivo e intensivo de la represión. François Duvalier gobernó unipersonalmente de 1957 a 1971 haciendo frente a diversas rebeliones en su contra. Antes de morir, declaró la presidencia vitalicia y hereditaria. Por ello, Jean Claude Duvalier, con tan sólo 19 de años de edad, asumió el gobierno haitiano durante los años 1971-1986.

Los Duvalier utilizaron al cuerpo paramilitar de los Tontons Macoutes como el principal mecanismo para afianzarse en el gobierno (Pierre-Charles, 1969). Para evitar un golpe de Estado en su contra, François Duvalier creó una fuerza civil que relegó al ejército de su tradicional función represiva. Jean Claude creó una fuerza de élite al interior de esta fuerza llamada "Los Leopardos", que continuó violando sistemáticamente los derechos humanos en Haití y reprimía todo intento de protesta organizada.

Otros mecanismos de los que se valió la dictadura para mantener su continuidad fueron los fraudes electorales, la modificación de la Constitución, la celebración de pactos políticos con las élites económicas, el uso de una ideología "antisubversiva" y anticomunista (apoyada por Estados Unidos),[1] "seudonacionalista" (la tergiversación del discurso de la Negritud, que exaltaba las raíces africanas) e incluso el vudú (en el caso de François Duvalier),[2] entre otros.

Los métodos represivos de la dictadura y la violación constante de los derechos humanos generaron una respuesta contestataria. La cristalización de estos esfuerzos se tradujo en la conformación de un amplio movimiento social[3] integrado por diferentes sectores

[1] En el escenario de la Guerra Fría la dictadura recibió el apoyo de Estados Unidos en su cruzada anticomunista, combatiendo cualquier insurrección o movimiento considerado subversivo.

[2] El vudú fue utilizado como un instrumento de control social y manipulación por parte de François Duvalier, quien se hacía pasar como el máximo sacerdote (*houngan*), lo cual daba la impresión a las masas creyentes de que no podía ser abatido por fuerzas terrenales.

[3] Herbele (1975) define al movimiento social (MS) como aquella amplia gama de acciones colectivas cuyo objetivo principal es transformar a determinadas instituciones sociales o, inclu-

de la sociedad civil haitiana, entre los que se destacaron los sectores estudiantil, campesino, obrero, los barrios marginales de las ciudades, organizaciones religiosas en defensa de los derechos humanos e incluso algunas fracciones empresariales, que fueron los actores más importantes (Grafenstein, 1990: 23-35).

Con una gran heterogeneidad en cuanto a actores e intereses, los distintos sectores unificaron su lucha mediante demandas generales en defensa de toda la sociedad haitiana: los objetivos se orientaron a la exigencia del fin de la dictadura duvalierista y un alto a la permanente y sistemática violación de los derechos humanos en el país (Álvarez, 1997: 241-260). Posteriormente, con el fin de la dictadura en 1986 y la instalación de una junta castrense entre 1986 y 1994, los objetivos del movimiento se reorientaron al fin de la dictadura militar, el respeto a los derechos humanos y la necesaria democratización del país. Así, pues, la movilización y la protesta callejera se convirtieron en los motores básicos del movimiento social. Mientras el régimen castrense operaba una represión feroz en las calles con el uso de las bayonetas, a la par, el movimiento social cobraba vida con el uso de pancartas, consignas y marchas, mostrando el despertar de una sociedad cansada de la brutalidad dictatorial. Esto representó una alternativa de organización y participación masiva en un país en el que los partidos políticos, hasta ese momento, no habían sido protagónicos en la vida política. En este sentido, la construcción democrática no implicó la asunción de los canales tradicionales de la democracia representativa, sino una real participación de las masas populares a través de la movilización y la protesta (Pierre-Charles, 1997).

En el escenario de la amplia movilización fue fundamental el liderazgo carismático de Jean Bertrand Aristide, ex sacerdote de la orden de los salesianos que pronunciaba encendidos discursos, derivados de su adhesión a la teología de la liberación (Álvarez, 2008). Su carisma dotó al movimiento social Lavalas (Avalancha) de la dirección y el liderazgo necesarios para enfrentar al régimen militar (Álvarez, 2012).

Aristide ganó las elecciones presidenciales convocadas en 1990

so, crear un orden enteramente nuevo. Para un acercamiento teórico sobre el movimiento social, pueden revisarse Tarrow (1997), Pasquino (2008), Alberoni (1985) y Melucci (1999).

con un alto nivel de participación popular que le dio el triunfo con 67% de los votos frente a los candidatos de las élites económicas. Puede decirse que en este momento se da el clímax del ascenso del movimiento social en Haití. De esta manera se cumplía el principal objetivo del movimiento: terminar con el régimen militar e iniciar un proceso de democratización en la isla.

En 1991 Aristide asumió el gobierno, emprendiendo algunas medidas que desafiaron el *statu quo* dominante. Entre ellas, se dio una restructuración del aparato burocrático, que implicó el cese de los connotados duvalieristas. Asimismo, el nuevo presidente pronunció un discurso amenazante "exhortando" a los sectores pudientes a "colaborar" o, en caso contrario, señaló que lo "lamentarían" ("Le père Lebrun est necessaire, dit Aristide", 1991). En este discurso se hablaba de la utilización de un método de "disuasión" popular, denominado "père Lebrun" (un suplicio en el que se le colocaba un neumático en el cuello a la víctima y posteriormente se le prendía fuego).[4]

Coyuntura internacional y el peso del factor externo en Haití

Entre 1986 y 2006 encontramos diversas coyunturas internacionales que inciden en el cambio político en Haití. La primera de ellas es el fin de la Guerra Fría a partir de 1989. La Guerra Fría que confrontó al sistema capitalista contra el socialista explica en gran medida la instauración de una dictadura como la duvalierista en Haití entre 1957 y 1986, que pese a tener momentos de tensión y presión en las relaciones diplomáticas con Estados Unidos (especialmente durante la administración Kennedy y el gobierno de James Carter), en general fue apoyada por la visión geopolítica estadounidense que premiaba la contención y el combate del socialismo por las dictaduras en América Latina y el Caribe (Álvarez, 2015). Con el derrumbe de la Unión Soviética en 1989 y del bloque so-

[4] Al caer la dictadura duvalierista, el père Lebrun fue un recurso de algunos participantes del movimiento social para "ajusticiar" popularmente a algunos reconocidos duvalieristas y Tontons Macoutes después de 1986. Aristide fue fuertemente criticado por "permitir" estos excesos ("Le père Lebrun est necessaire, dit Aristide", 1991).

cialista de Europa, las relaciones del gobierno estadounidense con los países latinoamericanos se redefinieron.

La lógica se trasladó al apoyo de aquellos gobiernos que asumieran la instalación de la democracia representativa y la expansión del libre mercado triunfantes, bajo la hegemonía del recientemente instalado modelo neoliberal. Por estas razones, las dictaduras latinoamericanas fueron cayendo una tras otra en una lógica de "efecto dominó". Haití no fue la excepción. Sin embargo, el proceso no fue lineal. Como se ha comentado, después de la caída del duvalierismo en 1986 se impuso una nueva dictadura de carácter militar que enfrentó la pujanza de un vigoroso movimiento social que demandó la instalación de un gobierno democrático en la nación. Esto último, como vimos, se cristalizó en la primera elección democrática en Haití con el nombramiento de Jean Bertrand Aristide en 1990.

El liderazgo carismático de Aristide, sus discursos radicales y algunas acciones gubernamentales en contra de los sectores privilegiados (especialmente los ex duvalieristas) fueron causas suficientes para un golpe militar en septiembre de 1991, unos cuantos meses después de que Aristide asumiera el gobierno haitiano (en febrero de 1991). La institución castrense había sido un actor decisivo en la vida política haitiana. Como se ha mencionado, había sido relegado de sus funciones represivas durante la dictadura duvalierista (su lugar fue ocupado por el cuerpo paramilitar de los Tontons Macoutes). Sin embargo, con el fin de la dictadura civil recuperó su protagonismo como actor político hegemónico.

El ejército emprendió una acción violenta contra todas las organizaciones campesinas, obreras, de los barrios populares y cualquier simpatizante considerado aristidista. La violencia política fue tan generalizada que virtualmente se desarticularon las bases del movimiento social durante los años 1991-1994. Nuevamente el estado de sitio, los métodos de intimidación, los cateos sin orden judicial, las palizas a plena luz del día, los interrogatorios, la tortura, el encarcelamiento, la desaparición y la muerte sembraron el terror en la nación haitiana.[5] Ello ocasionó una fuerte emigración

[5] Para una revisión de las principales violaciones a los derechos humanos en Haití, consúltese (OEA) (1994).

de haitianos hacia República Dominicana y hacia otros países del continente americano. Las calles, antes caracterizadas por la movilización popular, fueron ocupadas por la bota militar.

El golpe de Estado de 1991 colocó a la "cuestión haitiana" como uno de los principales asuntos en la agenda política estadounidense. Especialmente por el fenómeno de los *boat people,* que emigraron de Haití buscando escapar de la violencia y de la penuria económica. Los *boat people* improvisaban rústicas barcazas para emprender el viaje a través del océano con rumbo a las costas de Florida en Estados Unidos. El fenómeno se agudizó tanto que se convirtió en una crisis y en un tema de interés estratégico para la diplomacia estadounidense.[6] Miles de haitianos zarpaban todos los días con rumbo a Estados Unidos. Ello ocasionó que fueran interceptados en alta mar por las autoridades navieras estadounidenses y llevados a la estación de Guantánamo en Cuba o, en muchas ocasiones, deportados a su país. A diferencia de la migración cubana, que era bien vista por la diplomacia estadounidense y considerada como migración por motivos políticos, la migración haitiana fue explicada por causas económicas, lo cual impedía el refugio y el exilio en Estados Unidos.

Por otra parte, la comunidad haitiana en el extranjero, conocida como "diáspora", fue un factor influyente para presionar a la comunidad internacional para hallar una solución a la crisis haitiana (Jean-Pierre, 1994: 41-45). La diáspora abanderó protestas en el extranjero, especialmente en Estados Unidos, denunciando la permanente violación de los derechos humanos en Haití y exigiendo el retorno de la institucionalidad democrática. Coordinó otros esfuerzos, como la publicación de periódicos y otros medios de información, que ejercieron una presión relevante sobre la comunidad internacional.

En estas circunstancias, el "factor externo" decisivo para la reinstalación de la democracia en la nación antillana. A través de la intervención de la Organización de los Estados Americanos (OEA) y de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se definió la ocupación extranjera el 19 de septiembre de 1994.[7]

[6] Sobre la posición de las Naciones Unidas en la crisis haitiana, consúltese "Crisis en Haití: en busca de una solución política" (septiembre de 1993).

[7] La ocupación internacional en Haití en 1994 fue resuelta en el foro de la Organización de las

Los militares haitianos fueron obligados a abandonar el gobierno y cederlo a los representantes civiles. A partir de entonces, Haití ha protagonizado los dolores de un parto doloroso en el que las tendencias autoritarias se niegan a morir y los esfuerzos democratizadores son incapaces de generar una cultura política fincada en los valores cívicos democráticos.

Aristide fue reinstalado en la presidencia a partir de la ocupación extranjera de 1994. A diferencia de otras ocupaciones extranjeras, en 1994 amplios sectores de la sociedad haitiana consintieron la ocupación como un medio para el retorno del presidente legítimo (Dupuy, 1997). Evidentemente, el problema de la soberanía apareció como telón de fondo. No fueron los propios haitianos los que decidieron el rumbo político de su país. El factor externo fue decisivo en la coyuntura política haitiana.

La difícil búsqueda de la democratización y el legado autoritario también incluyeron a la segunda presidencia de Jean Bertrand Aristide entre los años 2001-2004. Vale decir que el ex sacerdote de la teología de la liberación abandonó su discurso radical y lo sustituyó por uno moderado e incluso adoptó medidas acordes con el nuevo modelo neoliberal.[8] Es decir, en lugar de defender la premisa de que la igualdad, la justicia y la democracia podían llevarse a cabo dando prioridad a las necesidades del campesinado, el sector informal rural, urbano y los pequeños sectores industriales (el proyecto del movimiento social Lavalas), se impuso un proyecto neoliberal que significó la liberalización del comercio, la modernización del sector público, la reforma del sistema impositivo, la venta de empresas estatales, la reducción del gasto social (incluyendo el

Naciones Unidas (ONU) argumentando que el país violaba los preceptos democráticos y que representaba una amenaza para la seguridad hemisférica en América.

8 Para lograr su reinstalación en la presidencia, Jean Bertrand Aristide se vio obligado a aceptar una agenda política marcada por la comunidad internacional, especialmente por el gobierno de Estados Unidos. Ello implicó abandonar el proyecto popular del movimiento Lavalas y la adopción de una gestión gubernamental "neoliberal" que promovió la instrumentación de las reformas de ajuste estructural en Haití.

"En una reunión con banqueros internacionales el 26 de agosto [de 1994] en París, los funcionarios del gobierno de Aristide presentaron su plan económico. Respecto a éste, Aristide estaba de acuerdo en recortar el número de empleados a la mitad, reducir el gasto público, privatizar las empresas de gobierno en lo posible, abolir todos los impuestos a la importación y promover la inversión extranjera. En resumen, el sacerdote radical que encabezó una revolución democrática para atacar la pobreza, se convirtió en un líder reformista de libre mercado" (González, 1995: 178).

destinado a salud, alimentación y educación) y la inversión en infraestructura.

Bajo las circunstancias referidas, una fracción de la organización política Lavalas empezó a cuestionar la autoridad de Aristide por adoptar un nuevo proyecto que favorecía fundamentalmente a los sectores empresariales locales y extranjeros, y relegaba nuevamente a la mayoría de la población. Gran parte de sus viejos partidarios iniciaron una fuerte crítica hacia su gobierno y persona, resaltando su estilo personalista, conservador e incluso autoritario. Ello significó una amplia movilización en su contra desde dos frentes: una armada y otra por parte de un restructurado movimiento social popular. En medio de este escenario, Aristide fue forzado a abandonar el país y exiliarse en la República Centroafricana en 2004.[9] El caos y la violencia política nuevamente reinaron en el país.

Con la deposición de Aristide en 2004 se cerró un capítulo en la historia contemporánea de Haití. La posibilidad de un cambio democrático se vio interrumpida en 1991 con el golpe de Estado. El retorno de Aristide en 1994 y su influencia política siguieron siendo importantes durante los siguientes años (1994-2004), pero las divisiones al interior del movimiento Lavalas restaron legitimidad a sus cualidades carismáticas.[10] A la par de ese debilitamiento se incrementó la dependencia del factor externo que ha socavado la soberanía nacional del país caribeño.

Movilización de recursos y estructura de oportunidades políticas

El origen del movimiento social en Haití puede ubicarse en los últimos años de la dictadura duvalierista. El hartazgo de una sociedad cansada de los abusos y represión de una de las dictaduras más

[9] Según reportes de las agencias AFP y DPA, el secretario de Estado estadounidense, Colin Powell, convenció personalmente durante la noche del sábado a Aristide. "No renuncié; fui víctima de un golpe orquestado por EU: Aristide" (2 de marzo de 2004), *La Jornada*.

[10] Debe señalarse que, pese a las críticas a su segundo gobierno y su estilo personal de gobernar, Aristide siguió siendo considerado como un líder carismático por una fracción importante de la población, especialmente de los estratos marginados.

sangrientas en América Latina y el Caribe generó la protesta multitudinaria. Pese a la represión de los subsecuentes años de gobierno militar (1986-1991), el movimiento social mostró una pujanza sobresaliente para conquistar su derecho de expresión en las calles. Vale preguntarse: ¿cuáles fueron los principales recursos que utilizaron los actores populares para consolidar el movimiento social?

Debe señalarse que la *movilización de recursos*[11] es un tema complicado en el caso de Haití, debido a que esa nación es considerada la más pobre de América Latina. Sin embargo, los recursos no implicaron sólo los bienes materiales (como el uso de mantas, pancartas, material para las pintas callejeras, etc.) y propiamente los recursos humanos, sino aquellos simbólicos que eran necesarios para la lucha. Una de las instancias cruciales que generó la movilización de recursos fue la Iglesia de Base (la "Petite Eglise") con inspiración en la teología de la liberación.

Como se sabe, la teología de la liberación (Boff y Boff, 1995: 365-375) es un desprendimiento radical de la Iglesia católica que reivindica el derecho del pobre a encontrar la redención de su situación de opresión a través de la lucha política. Es una corriente religiosa que resignifica y reinterpreta el evangelio como una opción preferencial a favor de los pobres. En el caso haitiano, las condiciones de aguda marginalidad económica y la permanente y sistemática violencia política permitieron que la teología de la liberación encontrara un fuerte eco en la nación haitiana.[12]

Desde el púlpito fue generado un sinfín de mensajes contestatarios. En un principio las críticas fueron moderadas, hasta radicalizarse y convertirse en mensajes antisistema. La Iglesia de Base logró consolidar una estructura de organización con un trabajo silencioso pero efectivo.[13] Aun durante el duvalierismo, fue de las

[11] Sidney Tarrow defiende la tesis principal de que los movimientos sociales generan secuencias sostenidas de movilización con los recursos disponibles y con base en una estructura de oportunidades políticas. *Cf.* Tarrow (1997).

[12] Desde el púlpito, Jean Bertrand Aristide arengaba a sus feligreses con encendidos sermones en contra del gobierno militar. Su alta capacidad oratoria y la influencia de la teología de la liberación fueron fundamentales para que encabezara el movimiento social de 1986-1991. El resultado de la amplia movilización y el liderazgo carismático se cristalizó en la elección presidencial de Aristide en 1990 y en la gestión de su gobierno en 1991.

[13] La Iglesia de Base, con inspiración en la teología de la liberación en Haití, fue una institución fundamental para la construcción del movimiento social de 1986-1991. Sidney Tarrow considera que una vez que aparecen las oportunidades políticas, los movimientos sociales

pocas instituciones que no sufrieron la violencia del régimen debido a su carácter religioso. Sin embargo, con la radicalización de sus mensajes se convirtió en un blanco para la represión.

La Iglesia de Base lograba captar diversos recursos económicos, especialmente desde el exterior, a través de un sinfín de organizaciones no gubernamentales (Bernard, 1995) que promovían proyectos de salud, educación, vivienda, infraestructura, etc. (McClure, 1986). Estos proyectos tuvieron especial importancia en los barrios marginales de las ciudades, es decir, en las ciudades o villas-miseria.[14] Dichas tareas habían sido abandonadas en gran medida por el Estado, el cual refrendaba su carácter prebendatario (el Estado como fuente de prebendas económicas y políticas), antes que su rol de generador de bienestar social. En estas circunstancias, el trabajo asistencialista de la Iglesia de Base sentó los fundamentos para el posterior trabajo político que se caracterizó por su abierta denuncia de la opresión del régimen.

Formación de identidades

La lucha del pueblo haitiano tiene sus orígenes desde su propia resistencia al colonizador blanco y la consiguiente revolución anticolonial y antiesclavista. El orgullo de las raíces africanas se nutrió inevitablemente con el componente francés. A pesar del mestizaje, Haití es considerada la “República Negra” por excelencia en América Latina. “En Haití, al negarse los esclavos a imitar a los amos, surgió la nueva identidad, identidad doblemente fecundada por las raíces africana y europea” (Duval, 1993: 176).

logran difundirse, coordinarse y mantenerse gracias a sus redes sociales y sus instituciones de apoyo. El autor señala, por ejemplo, que los orígenes del movimiento por los derechos civiles en Estados Unidos estaban vinculados al papel de las iglesias negras. Por otra parte, “en Italia y América Latina, la Iglesia católica fue cómplice involuntaria de la formación de redes de comunidades de base” (Tarrow, 1997: 55).

[14] El crecimiento desordenado de las ciudades es un proceso recurrente en América Latina y el Caribe, especialmente con la desbordante migración del campo a la ciudad en busca de mejores oportunidades de vida. Ello dio nacimiento al fenómeno de las ciudades perdidas, favelas, villas y cinturones de miseria en diversos países, en los cuales las casas improvisadas en los montes o en terrenos agrestes, con deficientes o nulas condiciones de infraestructura (agua, luz, drenaje, electricidad, etc.), forman parte del paisaje citadino latinoamericano.

En el periodo que nos ocupa, 1986-1991, la rebeldía del pueblo antillano y afroamericano se expresó a través de un movimiento social que se distinguió por su carácter antiautoritario y antidictatorial. A ello se sumó la asunción, defensa y exigencia de la democratización en el país como la bandera política e ideológica más importante.

Expresiones artísticas populares: la pintura mural en las calles

La educación es un proceso que desborda los canales formales institucionales de los sistemas educativos nacionales. Existen otros espacios de socialización de carácter informal (la iglesia, el lugar del trabajo, la familia, el círculo de amigos, etc.) en el que el proceso educativo se enriquece. El movimiento social es uno de los espacios fundamentales en el que el proceso educativo tiene cabida. En este sentido, es importante señalar que la dimensión educativa en los movimientos sociales puede estructurar una "cultura contrahegemónica" que se ve expresada a través de las pintas, el graffiti, la vestimenta, la música de protesta, el teatro callejero, la danza, el uso de la red, etc.[15] Por ejemplo, podemos ver cómo en el caso de la expresión pictórica de las calles haitianas la rebeldía encontró un desahogo. "El arte pictórico haitiano es vehículo y símbolo de sus esperanzas, de sus verdades, de sus misterios, de su orgullo, de su nacionalismo, de su amor violento a la libertad, a la democracia" (Duval, 1993: 176).

En el caso de Haití, el movimiento social, especialmente durante 1986-1991, ofreció un espacio de socialización y contribuyó a la tarea educativa: la inserción crítica del educando en el mundo en el que vive (Freire, 2005). A través del movimiento social, el haitiano marginado comprendió su situación de opresión y reivindicó su derecho a la búsqueda de una vida digna a través de la participación colectiva y la protesta social. Se afianzó de esta manera una doble función educativa: al interior y al exterior del movimiento.[16]

[15] Coll (2008: 54-76) señala que los nuevos movimientos sociales poseen una doble función educativa: *a)* la construcción de la identidad al interior, y *b)* la concientización de las masas al exterior.

[16] Las movilizaciones sociales se encuentran llenas de mensajes simbólicos que no sólo se expresan en la marcha propiamente. El *performance* es la creación y la imaginación hecha protesta.

El mensaje de esperanza y necesidad del cambio en Haití se nutrió de diferentes expresiones, que contemplaron aquellas generadoras de elementos simbólicos desde el arte popular. Dentro de las diversas expresiones artísticas populares, la pintura urbana popular reflejó, a través de sus colores y trazos, la lucha antiautoritaria, prodemocrática, y las características de la idiosincrasia cultural y política de la nación haitiana. De hecho, la pintura en las calles es un hábito popular ligado a las expresiones del haitiano. "En Haití hay otro fenómeno cultural que compite con la música: la pintura… en el Caribe la pintura parece ser un fenómeno cultural haitiano" (Duval, 1993: 173). En estos años se dio una clara convergencia entre la pintura popular y la participación política. Se pueden considerar a "tales pinturas como una forma de expresión social, política, ideológica, artística, de un pueblo antillano, afroamericano" (Duval, 1993: 174).

Resulta sumamente interesante la importancia que reviste la pintura para el haitiano en su cotidianidad:

> En su pintura el haitiano vive y conoce su historia, recorre y goza de su paisaje físico, recrea el paisaje físico, recrea el paisaje humano que él integra, comulga en religión e ideología con otros artistas nacionales y espectadores, participa de la política, comparte a través de las imágenes la cotidianidad de la vida urbana y sobre todo rural. La lista del contenido del arte pictórico es inagotable. En otras palabras, no hay tema que sea digno de ser pintado, de lo más concreto a lo más abstracto [Duval, 1993: 175].

Durante el periodo 1986-1991, entre el fin de la dictadura duvalierista y el ascenso a la presidencia de Jean Bertrand Aristide, el fenómeno de la pintura popular con contenido político-social se profundizó. Este fenómeno cruzó a las zonas rurales y especialmente a las urbanas, con un elaborado contenido social, ideológico, político, histórico:

Allí se vierten consignas, cánticos, pancartas elaboradas con un espíritu de denuncia, bailes improvisados y demás elementos. La unidad y la heterogeneidad se muestran de manera contradictoria pero unificada por los objetivos de la lucha.

> La pintura mural es vehículo de consigna, es motor de lucha, es exacerbación de voluntad de defensa aún violenta… en ella se mezclan todos los elementos culturales del haitiano: el cristianismo, el vodú, los "loa", los héroes nacionales, Aristide el nuevo líder de la nación, la consigna antimacoute, implacable pero justa [Duval, 1993: 174].

Podemos decir que la euforia provocada por la movilización social durante 1986-1991 se tradujo en un *boom* de la expresión artística en las calles. Los motivos pictóricos reflejaron la coyuntura histórica que se debatía entre el impulso de los esfuerzos democratizadores y la inercia de la cultura autoritaria cristalizada en la instauranción de un gobierno militar:

> En 1986, y desde unos meses antes, después de la caída de Jean Claude Duvalier, se vieron en las calles de las ciudades, sobre los muros, en las bardas de madera, un sinnúmero de pinturas hechas valientemente de noche o de día por gente común, por vecinos diríamos, y luego también por artesanos espontáneos. Dichas pinturas, verdaderas obras de arte en muchos casos, eran periódicos murales o composiciones más elaboradas que transmitían la voluntad de luchar hasta el fin contra la dictadura *macoute*, contra la opresión y por la democracia. En vísperas de las elecciones de diciembre de 1990, cuando va a triunfar Aristide, se repite con una intensidad mayor el mismo fenómeno [Duval, 1993: 176].

Es de suma importancia destacar que en la expresión de la pintura mural haitiana estuvieron involucrados los diferentes estratos de la sociedad, aunque se aprecia una participación mayoritaria de los sectores más pauperizados. De allí que podamos hablar de un arte popular con connotaciones políticas:

> Los pintores haitianos son de todas las clases sociales. Estamos más acostumbrados a pensar en los artistas pintores con cierta instrucción y cierto perfil social que los habilita para su dedicación artística. En Haití nuestros pintores son de todas las clases sociales, desde miembros conocidos de la burguesía hasta los humildes campesinos. Más aún, queremos insistir en que la mayoría de los integrantes de este gremio son campesinos, pequeños artesanos, choferes y no sola-

> mente intelectuales educados que forman o aspiran a formar parte de una élite privilegiada consumidora de su arte [Duval, 1993: 175].

A la caída del duvalierismo, las calles se nutrieron de color y de contenidos simbólicos de lucha. El haitiano se expresó no sólo a través de sus movilizaciones multitudinarias, sino a través de los trazos pictóricos:

> En Pétion Ville, en Port-au-Prince, en Carrefour, en Jacmel, en St. Marc, en Gonaives, por todas partes, las ciudades ruinosas, grises de polvo y mugre, entristecidas pero también encorajinadas por la violencia duvalierista y neoduvalierista, se vestían de luces de mil colores derrochados para dar vida a sueños de democracia, de justicia, de bienestar, de dignidad, de paz y de alegría [Duval, 1993: 174].

Una de las demandas más importantes del movimiento social durante el periodo citado fue la “desmacoutización” (desduvalierización) de la sociedad, lo cual implicaba no sólo terminar con el viejo cuerpo paramilitar de los Tontons Macoutes y su violencia cotidiana, sino también romper con el viejo sistema burocrático acostumbrado a la corrupción y a la reproducción de las decisiones cupulares.

Con el golpe militar en septiembre de 1991 las expresiones artísticas y, en general, la protesta fueron proscritas. Como hemos comentado, se impuso el estado de sitio y se violaron permanentemente los derechos humanos. Bajo estas condiciones, con la subsecuente intervención extranjera, que permitió el retorno de Aristide a Haití, se retomaron algunas de las expresiones artísticas en las calles.

En resumen, podemos apreciar cómo desde un movimiento social como el haitiano se crearon diferentes expresiones artísticas populares que produjeron discursos contrahegemónicos. En el caso haitiano, si se considera el alto analfabetismo de la población, la pintura fue un canal de comunicación, educación y generación simbólica en contra del sistema autoritario y tradujo a través de sus diversos significados la necesidad del cambio y la esperanza. La pintura se revistió de un carácter pedagógico que reflejó la capacidad de las masas para traducir su historia y sus deseos de transfor-

mación al interior y al exterior del movimiento social. "El pueblo haitiano pintor, analfabeto, nos descubre que tiene memoria histórica. Conoce y honra a sus héroes. El pueblo haitiano entiende de política, entiende de sociología, conoce a sus enemigos del interior y de afuera. Sabe ser solidario, con la fuerza del lema nacional 'La unión da la fuerza'" [Duval, 1993: 177].

Consideraciones finales

A través de una serie de imágenes, y con el uso de las dimensiones analíticas descritas, hemos procurado reconstruir las principales aristas del proceso político haitiano durante el periodo 1986-1991. En especial, remarcamos la importancia del movimiento social, el cual se nutrió de diferentes elementos que combinaron la importancia de la coyuntura externa y la dinámica nacional propiamente dicha. En este escenario de lucha entre la tradición autoritaria y los impulsos democratizadores se estructuró un amplio y dinámico movimiento social que reivindicó la necesidad de cambio en la sociedad antillana. De singular importancia fue el papel protagónico de la teología de la liberación que le dio una dirección política e ideológica a un movimiento heterogéneo integrado por organizaciones campesinas, obreras, estudiantiles, de los barrios marginales de las ciudades, de asociaciones en defensa de derechos humanos, algunas fracciones empresariales, entre otras. La movilización de recursos implicó no sólo la participación del potencial humano y los bienes materiales que llevaba consigo, sino la imaginación creativa por medio de las expresiones culturales populares que alimentaban la protesta en contra del sistema autoritario y demandaban una transformación sustancial del *statu quo.* Pese a la intensa represión, la emergencia de un movimiento social demostró que la necesidad de la democratización de un país no siempre se encuentra asociada a los canales institucionales tradicionales (partidos políticos, juego electoral, etc.). En Haití, el derecho a la expresión se ganó esencialmente en la calle, a través de la protesta, y no por medio de la boleta electoral.

La pintura mural de las calles en Haití reflejó la necesidad de reivindicar el derecho de expresión, el cual desbordó los procedi-

mientos y reglas formales del modelo democrático. Implicó la expresión vigorosa e incluso violenta de la participación política defendida en las calles. Mostró el dinamismo de un movimiento social y su empeño por la transformación del *statu quo* vigente. Promovió a través de sus imágenes una pedagogía de la rebeldía en la que se educaron sus miembros al interior e impulsaron al exterior un mensaje de esperanza.

Referencias

Libros

Alberoni, F. (1985), *Movimiento e institución*, Madrid, Editora Nacional (Cultura y sociedad).

Álvarez, A. (2015), "Haití en la mirada geopolítica norteamericana (1957-2004)", en J. Benítez (comp.), *Geopolítica, actores sociales y flujos comerciales en el Caribe*, Buenos Aires, Elaleph.com e Insumisos Latinoamericanos, AMEC, UQROO.

Álvarez, A. (2012), *Liderazgo carismático y proceso político en Haití (1986-1997). Jean Bertrand Aristide y el Movimiento Social Haitiano*, Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española, 304 pp.

Aristide, J. (1992), *Théologie et politique*, Québec, Canadá, Centre internacional de documentation et d'information haïtienne, caraïbéenne et afro-canadienne (CIDIHCA).

Boff, L., y C. Boof (1995), "Temas clave de la Teología de la Liberación", en Ruy Mauro Marini y Márgara Millán (comps.), *La Teoría Social Latinoamericana. Textos escogidos*, t. III, México, UNAM, FCPyS, pp. 365-375.

Carpentier, A. (1998), "El reino de este mundo", *Obras completas,* México, Siglo XXI.

Coll, T. (2008), "De la exclusión a la irrupción pública: el camino de los Movimientos Sociales en América Latina", en J. Fuentes y M. Gómez, *Problemas emergentes en el contexto educativo contemporáneo,* México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 54-76.

Dupuy, A. (1997), *Haitï in the New World Order. The Limits of the Democratic Revolution*, Colorado, Westview Press.

Freire, P. (2005), *Pedagogía del oprimido,* México, Siglo XXI.

González, J. (1995), *Rolldown your window. Stories of a forgotten America*, Londres, Verso.

Herbele, R. (1975), "Movimiento social", en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, Madrid, Ediciones Aguirre, vol. 7.

McClure, M. (1986), *The catholic church and rural social change: priest, peasant organizations, and politics in Haiti*, Michigan, University Microfilms International.

Meier, J. (1995), *Historia general de la Iglesia en América Latina,* Universidad de Quintana Roo, Ediciones Sígueme, vol. IV.

Melucci, Alberto (1999), *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.

Pasquino, G. (2008), "Movimientos sociales", en N. Bobbio, *Diccionario de Política (l-z),* México, Siglo XXI Editores, pp. 1015-1020.

Pierre-Charles, G. (1997), *Haití. Pese a todo, la utopía*, San Juan de Puerto Rico, Instituto de Estudios del Caribe.

Pierre-Charles, G. (1969), *Radiografía de una dictadura. Haití bajo el régimen del doctor Duvalier*, México, Nuestro Tiempo (Latinoamérica hoy).

Tarrow, S. (1997), *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política,* Madrid, Alianza.

Revistas y periódicos

Álvarez, A. (2008), "Liderazgo carismático y proceso sociopolítico en Haití (1986-2004), el caso de Jean Bertrand Aristide", *Foro Internacional*, vol. XLVIII, núm. 3 [193], julio-septiembre, pp. 695-717.

Álvarez, A. (1997), "La violación de los derechos humanos en Haití", *Latinoamérica. Anuario de Estudios Latinoamericanos,* 30, pp. 241-260.

Bernard, E. (1995), "La democracia participativa en Haití: la experiencia de las organizaciones no gubernamentales" (traducido por Clara I. Martínez Valenzuela, presentado en la XIX Conferencia Anual de la Caribbean Studies Association, celebrada en Mérida, Yucatán, del 23 al 27 de mayo de 1994), México, *Estudios Latinoamericanos,* núm. 3, enero-junio.

Duval, G. (1993), "Pintura mural política en las calles de Haití", *Secuencia*, vol. 26, mayo-agosto, p. 176.

Etheart, B. (1995), "La democracia participativa en Haití: la experiencia de las organizaciones no gubernamentales" (traducido por Clara I. Martínez Valenzuela), México, *Estudios Latinoamericanos*, núm. 3, enero-junio.

Grafenstein, J. (1990), "Haití: crisis posdictatorial y transición democrática", *Secuencia, Revista de Historia y Ciencias Sociales*, septiembre-diciembre, pp. 23-35.

Jean-Pierre, J. (1994), "The Tenth Department", en "Haiti: Dangerous Crossroads", *NACLA. Report on the Americas*, vol. XXVII, núm. 4, enero-febrero, pp. 41-45.

"Le père Lebrun est necessaire, dit Aristide" (1991), *Haiti observateur*, Nueva York, 7-14 de agosto.

"No renuncié; fui víctima de un golpe orquestado por EU: Aristide", *La Jornada*, martes 2 de marzo de 2004, México.

Otras fuentes

Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas (1993), "Crisis en Haití: en busca de una solución política", Nueva York, DPI/1402-september 1993-2m, septiembre.

Organización de los Estados Americanos (OEA) (1994), *Rapport sur la situation des droits de l'homme en Haïti,* Washington, DC, Commission Interaméricaine des droits de l'homme.

Acerca de los autores

Alejandro Álvarez Martínez
Es profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Fue presidente de la Asociación Mexicana de Estudios del Caribe (AMEC, 2012-2014). Es doctor en estudios latinoamericanos (FCPyS-UNAM) y maestro en sociología política por el Instituto Dr. José María Luis Mora. Sus líneas de investigación se centran en los estudios del Caribe, México y América Latina desde una perspectiva socioeducativa. Actualmente desarrolla un proyecto de investigación sobre "Movimientos sociales, educación y expresiones culturales en México y América Latina".

Eduardo Bautista Martínez
Profesor Investigador del Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, periodo 2016-2020. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores de Conacyt. Actualmente es rector de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. Entre sus obras más recientes se encuentra el libro: *La política y las calles. Resistencias y continuidades en Oaxaca.* IISUABJO/AMECIP/Miguel Ángel Porrúa.

Roberto González Villarreal
Estudió economía en el ITESM-Monterrey; maestro y doctor en economía por la UNAM. Profesor-investigador del doctorado en política de los procesos socioeducativos de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: configuración histórico-política de los procesos educativos; violencia escolar; educación laica y movimientos sociales en el capitalismo cognitivo. Sus libros más recientes son: *El Taller de Foucault* (2010); *La violencia escolar. Una historia del presente* (2011); *Historia de la desaparición. Nacimiento de una tecnología represiva* (2012); *El acontecimiento #YoSoy132. Crónicas de la multitud* (2013); *La gestión de la violencia escolar* (2014), y *Ayotzinapa, la rabia y la esperanza* (2015). En coautoría con Lu-

cía Rivera Ferreiro y Marcelino Guerra Mendoza, tiene un libro en prensa sobre *Los Poderes percutidos. El trayecto legislativo de la reforma constitucional en educación* (2016), y trabajan actualmente en la *Anatomía política de la reforma educativa* y las *Resistencias a la reforma educativa en México: 2013-2016;* junto a Adelina Arredondo, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, ha preparado la *Configuración institucional de la educación laica en México 1824-1891.*

Aleksandra Jablonska
Es doctora en historia del arte y profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional y el posgrado de estudios latinoamericanos de la UNAM. Pertenece al SNI desde 2006. Recientemente ha publicado los siguientes libros: *Tendencias en el cine mexicano contemporáneo: ficción y documental. Diversas miradas,* Leipzig, EAE, 2011 y *La Revolución mexicana en el cine estadounidense: 1911-1921,* México, Voyeur/Juan Pablos Editores, 2014 (en coautoría).

Massimo Modonesi
Historiador, sociólogo y latinoamericanista. Estudioso de movimientos sociopolíticos en México y América Latina así como de conceptos y debates de teoría social y política marxista. Profesor titular de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Director de la revista *Memoria*. Miembro del SNI. Autor de 10 libros y de alrededor de 170 artículos y capítulos de libros.

Guadalupe Olivier
Socióloga de la educación. Líneas de investigación: privatización educativa, sociología política de la educación y movimientos sociales en el campo educativo. Miembro del SNI. Profesora-investigadora del doctorado en política de los procesos socioeducativos de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Autora de diversos artículos, capítulos de libros y libros coordinados y de autoría, entre los que se encuentran: *Privatización cambios y resistencias en la educación*; *Rostros de la educación superior. Confluencias públicas y privadas*. En coautoría con Sergio Tamayo: "Tensiones políticas en el proceso movilización-desmovilización. El movimiento #Yo soy132" y junto con Sergio Tamayo y Michael Voegtli "La démobilisation

étudiante au Mexique: le double visage de la répression (julliet-décembre 1968)".

Lucía Rivera Ferreiro
Es profesora del doctorado en política de los procesos socioeducativos de la UPN. Es autora de varios artículos periodísticos, coautora del capítulo "El lado obscuro de la RIEB", publicado en *El secuestro de la educación: el sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón*. Junto con Roberto González Villarreal, coordinó el libro *Gestión de la violencia escolar*. Actualmente, participa en el proyecto de investigación colectivo Anatomía Política de la Reforma Educativa 2013.

Sergio Tamayo
Doctor en sociología por la University of Texas at Austin. Profesor-investigador del área de investigación en teoría y análisis de la política, del departamento de sociología, de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 1992, actualmente nivel III. Cuenta con 150 artículos especializados sobre: *a)* identidades colectivas y movimientos sociales; *b)* cultura política, crítica de la ciudadanía y apropiación política del espacio público, y *c)* metodologías cualitativas. Tiene 17 libros de autor y coordinados, entre ellos: *Crítica de la Ciudadanía*, México: Siglo XXI Editores y UAM, 2010, *Pensar y Mirar la Protesta*. México: UAM, con Hélène Combes y Michael Voegtli, 2015.

Saúl Velasco Cruz
Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I y doctor en sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Desde marzo de 2002 se desempeña como profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, en la Ciudad de México. En esta institución imparte docencia a estudiantes de licenciatura y de posgrado. Sus líneas actuales de investigación están relacionadas con la gestión de políticas educativas desde las comunidades rurales e indígenas; el racismo en la educación y la educación intercultural.

Educación, política y movimientos sociales. Se terminó de imprimir en diciembre de 2016 en los talleres de Eddel Graph S.A. de C.V. El tiro consta de 1 000 ejemplares impresos mediante offset en papel cultural de 90 gramos. El cuidado editorial estuvo a cargo del Departamento de Colofón Ediciones Académicas, un sello de Colofón S.A. de C.V.

La intención de este libro es proponer diferentes perspectivas de discusión acerca del efecto y la relevancia de los movimientos sociales en la educación y al mismo tiempo de la educación en los movimientos.

Hay un reconocimiento explícito de la emergencia de nuevos escenarios políticos, sociales y educativos que confrontan no sólo los modelos de educación dominantes, sino también los procesos políticos y las estructuras sociales en general. Los nuevos escenarios en las movilizaciones sociales se conjugan en torno a espacios, discursos y sujetos que se constituyen en y para lo educativo, a veces de manera contenida, a veces de forma radical, pero finalmente perfilados como bastiones de lucha y ámbitos de resistencia.

El libro *Educación, política y movimientos sociales* es un trabajo colectivo que da un paso adelante en la comprensión de otras formas de lectura al campo educativo desde los movimientos sociales. Coloca focos de atención en torno a problemas, perspectivas y preguntas que han quedado pendientes en la confluencia entre educación, en su más amplio significado, y la acción colectiva. Así, pues, esta obra es una primera aproximación hacia la apertura de vetas de investigación más profundas y sistemáticas sobre el tema.







www.redmovimientos.mx